

## DIDÁTICA E ESTÁGIO CURRICULAR

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:  
trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

### INTRODUÇÃO

A proposta curricular para a rede escolar pública do Estado de Santa Catarina, apresentada sob forma de documento em 1991, já configurava em seu interior preocupações e encaminhamentos à disciplina Didática e à Prática de Estágio Curricular. Questões como a distinção entre prática de ensino e estágio supervisionado; o objeto de estudo da área disciplinar da Didática; a necessidade de um campo de conhecimento voltado para os conhecimentos específicos e necessários ao trabalho docente, e ainda o papel de cada uma das disciplinas que compõem o currículo do Magistério já eram abordadas como parte de um rol de preocupações centrais do Curso de Magistério.

A implementação de uma proposta curricular, na medida em que ocorre sempre por um processo de interpretação e de adaptação por parte dos agentes da rede escolar, exige atenção, esclarecimento e (re)significação constantes. Observa-se que existe um movimento de interesse por parte de muitos professores, uma preocupação quanto à apropriação da fundamentação teórico-metodológica, que merece a retomada da proposta do conteúdo da área disciplinar da Didática e do Estágio Curricular com vistas ao seu aprofundamento e uma implementação de maior qualidade. Esta é pois, a finalidade deste texto, dispor ao conjunto dos professores e demais sujeitos envolvidos na formação de docentes temas centrais relativos à inserção da Didática e do Estágio Curricular.

Antes de tratarmos do nosso objeto específico – a concepção disciplinar e do ensino da Didática e do Estágio Curricular – expomos de forma breve o “cenário conceitual” e consequentemente da práxis almejada.

Neste sentido, reafirmamos a concepção do Materialismo Histórico como fundamento de todo o trabalho a ser desenvolvido neste campo disciplinar.

Assim, partimos da premissa de que a educação escolar não é neutra, é intencional. Nela os homens e mulheres põem, pelo trabalho, finalidades a suas ações, as quais não são alcançadas a priori, pelo contrário encontram resistências no real, materializadas e determinadas por fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, éticos, etc.

Ao pôr finalidade, os seres humanos o fazem num contexto marcado por interesses contraditórios, desiguais, seja na produção e/ou dominação do trabalho humano abstrato – conhecimento – seja na produção de capital.

É imprescindível o conhecimento do real (do ser social/das relações sociais) para que o agir humano se efetive numa perspectiva emancipatória. Apenas os homens e mulheres que conseguirem desenvolver uma coerente apreensão da totalidade, isto é do real que é processual, histórico, contraditório é que terão possibilidades de transformá-lo. Através da atividade consciente com as mediações, o ser humano supera necessidades ao mesmo tempo que novas e mais complexas mediações vão se constituindo (engendrando). Portanto, o ser humano, ao pôr finalidade vai transformando o real e a si mesmo.

### **DIDÁTICA: a contribuição como campo de conhecimento pedagógico e disciplina**

As crianças que diariamente dirigem-se às escolas, seus pais ou responsáveis e a sociedade em geral têm historicamente na escola um espaço singular onde se desenvolve uma imensa gama de relações: econômicas, políticas, sociais e culturais na forma de currículo escolar. Se examinarmos as rotinas de

trabalho das escolas veremos que elas giram centralmente em torno do cumprimento dos programas de ensino; o trabalho escolar não é centrado na observação/reflexão das relações pedagógicas para que elas possam ser interpretadas, discutidas e redefinidas. Podemos identificar aí o desenvolvimento de um currículo fragmentado e desligado das necessidades sociais dos alunos e dos próprios professores como profissionais.

Se consideramos que a escola deve ser o local onde os alunos participam de relações cujo objetivo seja a aquisição de conhecimentos e habilidades diversas que os capacitem a compreender o mundo e sua dinâmica histórica, e ainda que possam intervir criticamente, teremos, então, que problematizar, interrogar permanentemente as práticas escolares.

O trabalho educativo na escola implica em selecionar conhecimentos, distribuí-los e torná-los passíveis de serem objeto de escolarização das crianças; assim, podemos afirmar que a atividade docente exige saberes específicos relacionados ao desenvolvimento de um projeto educativo consistente e articulado. Tornam-se necessários **saberes pedagógicos**. Como podemos definir estes saberes?

Eles se referem aos processos e aspectos que estão envolvidos na reflexão, organização e desenvolvimento das relações escolares de ensino e de aprendizagem. É certo que ao longo do exercício da atividade docente os professores constroem estes saberes, mas o fazem, predominantemente, ao sabor de práticas e orientações que são tradição da cultura escolar em que se inserem, bem como ao sabor das solicitações e emergências institucionais e, ou pessoais.

Esta forma de construção dos saberes pedagógicos é problemática pois não “dota” o professor da condição de dialogar com sua própria prática e de outros, pelo contrário, o dispõe a atitudes de *pré-concepção* e estas sempre “andam de mãos dadas” com ações conservadoras.

Portanto, existe para o professor de qualquer campo de conhecimento ou prática a necessidade concreta de estudar, discutir coletivamente e construir a condição de produzir a sua prática pedagógica. O que se está afirmando é que há um trabalho pedagógico que se realiza na escola e que pode ser explicado por categorias gerais; eis aí o campo da teoria pedagógica para o qual podem contribuir a Didática como disciplina e o Estágio Curricular como espaço de inserção mais sistemática no universo escolar. Portanto, a especificidade disciplinar da Didática (geral) não está na busca de um método geral de ensino, e sim *num corpo de categorias próprias do trabalho pedagógico, em geral*. (FREITAS, 1994, p. 84)

Neste sentido vale destacar que estamos referindo não a qualquer tipo de trabalho pedagógico, mas àquele que esteja envolvido com *a produção de conhecimento (não necessariamente original), através do trabalho como valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento*. (idem: 96)

Assim, no que se refere à disciplina Didática do Curso de Magistério no Ensino Médio, é preciso definir os conhecimentos (categorias) que devem descrever e explicar os processos de ensino e aprendizagem, e posteriormente permitir a elaboração de projetos/propostas de intervenção na escola.

O conteúdo disciplinar da Didática, nesta concepção, entende o conhecimento escolar – os conteúdos de ensino – como aquele que “pode” configurar a escola como espaço de resistência a saberes fragmentados e a ações autoritárias. E com esta perspectiva o professor possa olhar, ler, compreender a estrutura social, e principalmente, desencadear ações a partir de seu objeto específico de trabalho – o conhecimento – no sentido da construção de uma nova ciência, educação, política, ética e cultura.

A educação é constituída e constituinte das relações sociais; sendo a escolarização uma das práticas sociais de educação, tem na relação pedagógica sua parte nuclear, a qual precisa ser concebida – compreendida e realizada – como **trabalho social**, ou seja, como prática **interessada, contextual e histórica**.

A disciplina Didática como parte de um currículo, tem neste a tarefa de discutir, organizar e efetivar os saberes pedagógicos necessários a todos os campos de conhecimento, a todo o professor, e como tal, ela traz um objeto central de estudo: o processo pedagógico.

É tradição na área a problematização da Didática a partir da sala de aula, no sentido de que os seus temas materializam-se mais claramente na relação pedagógica que lá ocorre. Freitas (1994) insiste em uma redefinição de nosso olhar para a Didática como parte da organização do trabalho pedagógico na escola Segundo ele: *Não nos parece suficiente aceitar a importância dos dois níveis e realizar a análise em série: primeiro a didática, depois a organização do trabalho pedagógico. É impossível continuar a refletir sobre a didática sem levar em conta a organização do trabalho escolar, como um todo, simultaneamente.* (275)

A partir deste posicionamento o mesmo autor afirma da impossibilidade de se superar uma didática que seja conservadora, alimentadora de um padrão de ensino excludente pela simples postulação de outra didática; ao contrário, é preciso partir das contradições presentes em nossas escolas concretas (274).

Em nome deste lugar da didática como parte da organização do trabalho pedagógico escolar, portanto como trabalho concreto, foram contemplados alguns temas para abordarmos as práticas atuais no ensino da Didática e no desenvolvimento do Estágio Curricular.

### **ESCOLA PARA QUÊ? AINDA É PRECISO DISCUTIR A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA!**

*Quando é evidente que a cultura escolar está vinculada com o estabelecimento ou revisão de uma hegemonia, com o acesso a bens culturais, com o destino social dos indivíduos, não se pode esperar unanimidade quanto aos enfoques e às propostas sobre os conteúdos deste projeto. (Gimeno Sacristán)*

A história da humanidade é uma forma de existência, permanentemente (re)criada. Os homens, através do trabalho que realizam no interior de relações, produzem artefatos, símbolos, valores e acumulam conhecimento sobre o real. Neste processo a humanidade produz conhecimento acerca da ética, da estética, da técnica, do mítico, do intelectual e do social.

A escola é uma das instituições criadas como instrumento de atuação sobre os indivíduos, tendo em vista dispô-los a certos comportamentos, atitudes, enfim a determinadas práticas sociais, atendendo a interesses postos historicamente; assim, ela não foi “inventada” nem atua sob a aura do consenso, ao contrário carregou sempre consigo o caráter das relações sociais pelas quais foi construída e reconstruída.

Portanto, tendo em vista esta sua natureza social, podemos compreender que reunir sujeitos em um espaço físico singular, tempo, ritmo e com atividades determinadas, **escolarizar**, constitui um ato interessado, nunca neutro.

Estas considerações são fundamentais caso queiramos tratar da função da escola em uma sociedade de condições diferentes e oportunidades desiguais para a apropriação dos bens produzidos.

Significa que é preciso observar as práticas escolares, para desvendar suas reais finalidades – não apenas as proclamadas – com as quais a escolarização se realiza, e daí identificar a função social que a escola cumpre.

E por onde podemos interrogar sobre a função social das práticas escolares? Pelo desenvolvimento curricular, onde se materializa um determinado tipo de organização de trabalho pedagógico. Uma escola que desenvolve um currículo pobre, pelo conhecimento e relações que promove – porquanto desarticulado em termos de planejamento, descolado das necessidades sociais históricas de seus alunos – merece nossa crítica e intenso questionamento, pois certamente a função social que ela está cumprindo não condiz com o *propósito essencial de ampliar a possibilidade humana e formar uma comunidade justa e solidária.* (Giroux & Simon, apud Moreira, 1994, p. 118)

Se optamos por este propósito estamos escolhendo o desafio de enfrentar as atuais práticas da escolarização, e isto **traz como consequência todo um programa de debate e de trabalho para todos os que se interessam pela educação.**

Como pressuposto está a idéia de que não se estabelece “por decreto ou norma” uma nova função social para a escola, mas busca-se elucidar aquela vigente para poder opor ações coordenadas e consistentes. A idéia é de *construir* uma nova função social para a escola através de nossas práticas reais fundamentadas no trabalho coletivo. Trata-se de enfrentar cotidianamente situações e processos que não se definem e se resolvem apenas dentro do espaço da escola: o que significa trabalhar com alunos que têm privilégios diferentes em função de sua classe social, raça e sexo? Por que iriam desejar mudar a situação aqueles cujos interesses são favorecidos por formas de opressão? Seria esse conflito estrutural inevitável em nossa sociedade atual?<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Estas perguntas são formuladas por Giroux & Simon (1994), ao discutirem possibilidades da prática curricular na perspectiva de uma pedagogia crítica radical.

A escola pública – e cada unidade como realidade particular – reúne alunos com realidades diversas, professores e outros agentes igualmente comprometidos com determinadas práticas sociais. Esta condição é inevitável no trabalho escolar e exige uma prática que consiga lidar com o desenvolvimento de um certa ordem de conhecimentos – entre eles: Admitimos, no trabalho curricular, os conflitos e a diversidade de práticas e conhecimentos sociais? Uma outra interrogação permanente e útil é de que modo a potencialidade humana está sendo considerada?

Pode-se afirmar que unidades escolares vêm criando expectativas e práticas de um trabalho articulado, cujos fundamentos e resultados são mais visíveis e se dirigem radicalmente a uma função social de emancipação dos agentes da escolarização e dos alunos.

## ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA CURRICULAR E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O ensino escolar realiza-se através de *relações sociais*, quer nas situações de aula, quer nas diversas atividades que indiretamente lhe imprimem direção ou possibilidades/obstáculos. Há um currículo em andamento nas escolas, fruto de determinadas formas de conceber e realizar a formação dos alunos: o ensino de cada série ou campo de conhecimento ocorre neste cenário institucional.

O currículo escolar, como parte da cultura, expressa as dimensões econômica, política, social, ética... determinantes em dada época e sociedade. Estudos têm mostrado que as análises no campo do currículo não são simples, pois ele não representa posições consensuais sobre a utilidade ou valor de determinados conhecimentos. O currículo é a expressão de forças e interesses conflitantes na sociedade (Oliveira & Santos, 1994).

Quando se fala, aqui, em currículo estamos nos referindo ao conjunto de conhecimentos *transmutados em currículo escolar*, o qual atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais (Moreira, 1994, p. 26).

O currículo refere-se, então, a conhecimentos, atitudes e valores que esperamos preservar e transmitir via escola, os quais são produto de um processo de seleção no interior da cultura de uma sociedade (Sampaio, 1995, p. 145). Ao produzi-lo a escola procede a “arranjos” do conhecimento construído socialmente através de relações concretas: seleciona, hierarquiza, nomeia e valora. Assim, compreende-se que a educação escolar em geral e o currículo não *atuam apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção de sentidos, significações, de sujeitos*. (Moreira, *ibidem*, p. 26-27)

Um aspecto fundamental da questão curricular é destacado ainda por Sampaio, ao afirmar que se entendemos que a função principal da escola está no trabalho com o conhecimento, isto implica em reconhecê-la como *local de ingresso de crianças e jovens numa modalidade especial desse processo que não começa na escola e deve prolongar-se vida afora* (1995, p. 147).

Então vejamos, os alunos – sujeitos históricos e singulares – são confrontados na escola com uma determinada ordem de conhecimentos – que nunca é algo final, pronto e definitivo – através de relações escolares igualmente interessadas e específicas, as quais devem possibilitar que *os alunos adquiram chaves conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo; assim, também, deve permitir que tomem consciência das operações que mobilizam durante a aprendizagem, contribuindo para que prossigam na relação de conhecimento, que é desvendamento, compreensão e transformação do que se dá a conhecer*. (*idem*:1995, p. 147)

Todos os aspectos assinalados exigem, para a consecução de um trabalho conjunto, um esforço por estabelecer direção e condições mais seguras ao trabalho escolar, implicam superação de nossa atual tradição de planejamento e desenvolvimento curricular predominante nas escolas públicas.

Esta compreensão do currículo é essencial para se pensar as questões relativas à Didática e ao Estágio Curricular, pois estes ao mesmo tempo fazem parte dos “arranjos” curriculares no Curso do Magistério, e de outro lado têm que lidar com o currículo no ensino da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **O currículo e a qualidade na educação**

A qualidade na educação deve ser definida no processo de planejamento da escola de modo a permitir ir criando procedimentos discutidos, confrontados e arranjá-los tendo em vista um ensino crítico e historicamente conseqüente.

O processo de planejamento precisa ter um sentido de trabalho coletivo, fruto de estudos, reflexões e encaminhamentos em torno de uma concepção de homem, conhecimento, escola e sociedade que sustentem ações críticas e produtivas para alunos e professores. Os saberes pedagógicos que temos que construir não podem ser alcançados isoladamente, pois o trabalho escolar com o currículo tem uma natureza coletiva.

Apesar dos discursos pedagógicos inovadores envolvendo questões como gestão democrática da escola, do currículo e interdisciplinaridade/multidisciplinaridade, a fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar continuam sendo o padrão predominante. A superação desta situação exige compromisso, predisposição e discussão de nossas práticas atuais através de grupos de estudo colegiados e encontros sistemáticos.

O coletivo da escola precisa então, criar oportunidades pelas quais se empreendam ações de interrogação, compreensão e elaboração das práticas escolares. É nesse processo que se pode construir um projeto político pedagógico que articule a construção do conhecimento. A centralidade deste projeto está na gestão curricular. Por ele o currículo escolar torna-se, intencionalmente, um instrumento coordenador e estruturador das atividades da escola e cada professor passa a dispor mais claramente de critérios para sua organização.

A elaboração e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico pode ter como ponto de partida alguns questionamentos, entre eles: quais os problemas básicos enfrentados no ano anterior e que impediram a realização de um trabalho pedagógico de melhor qualidade? Quais os índices de evasão e retenção na escola? Quais as características do ensino na escola? Que concepção ou concepções de conhecimento temos desenvolvido em nossas relações pedagógicas?

As considerações acima procuram resgatar a importância da gestão curricular na escola, portanto, trata-se de pensar que as atividades que desenvolvemos cotidianamente estejam sendo “abordadas e recriadas” em nome de um currículo emancipatório para os alunos e os professores, e não mais em nome de interesses particulares, necessidades circunstanciais ou emergências escolares.

### **O ENSINO ESCOLAR: PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

#### **Escola e Conhecimento: a questão dos conteúdos de ensino**

Conhecer é o processo e o resultado da ação dos homens sobre o mundo. Essa ação, busca atender necessidades da existência social de seus criadores. Eles vão produzindo, historicamente, tanto as formas de conhecer quanto determinados resultados.

Segundo LEITE, *o conhecimento, embora geralmente entendido como realidade neutra, constitui um processo. O conhecimento é simultaneamente processo de construção do real e produto, ou seja, um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado.* (1994, p. 12)

Quando se fala em conhecimento na escola é comum a sua identificação com uma forma já elaborada, sistematizada, ou seja, um estado em que os seus produtores e as condições sob as quais foi construído não aparecem na sua forma resultante de definições, conceitos, nomenclaturas, esquemas, modelos de representação, etc. Por exemplo, pergunte-se sobre a fórmula química da água e obteremos, via escola, como resposta que ela “é” H<sub>2</sub>O; ao que se pode contrapor que este é na verdade um modelo de representação vitorioso sobre tantos outros modelos, o qual pode vir a ser superado por novas incursões humanas sobre os objetos de interesse no campo de conhecimento da química. Trata-se de reconhecer que o conhecimento resulta de *um dinamismo caracterizado pela possibilidade do erro e do acerto, pelo tateamento, pela existência de avanços e recuos e, acima de tudo, dinamismo marcado pelas perspectivas do passado e do futuro* (idem, p. 14).

Para os professores e os alunos, compreender: a natureza processual do conhecimento é um aspecto fundamental do trabalho escolar; orienta a seleção das fontes de estudo e informação e do tipo de atividade mais adequada, e ainda esclarece sobre as possibilidades que ele tem de explicar, descrever aquilo a que se refere. Ideologicamente esta compreensão tem um poder muito importante, o de desmistificar os conhecimentos sistematizados e legitimados pelas instituições sociais, como se fossem desde sempre seguros e verdadeiros.

### **A escola – local de operações específicas sobre o conhecimento**

O ensino escolar implica, necessariamente na presença de certos conhecimentos organizados na forma curricular e mais especificamente nos programas das séries e/ou disciplinas.

As explicações para a organização e desenvolvimento de certos conhecimentos em detrimento de outros costumam reunir-se em que eles representam o que há de fundamental nos diferentes campos de conhecimentos – produzidos como parte da vida social e cultural das sociedades –, sendo, por isso, essenciais para a instrumentalização dos indivíduos na sua inserção na vida social. Apropriando-se dos conhecimentos sistematizados os alunos estariam em condições de fazer a leitura adequada do ambiente e das relações sociais.

*Entretanto, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta.* (Moreira, 1994, p. 27)

Junte-se a esta concepção sobre a origem do conhecimento que se distribui na escola o fato de que a seleção, a organização e o tratamento ao conhecimento dão-se também enquanto processos sociais e culturais. Isto significa que mesmo que haja uma ligação dos conhecimentos transmutados em conteúdos escolares, com certos campos de conhecimento como a literatura, a química, a física, a ecologia, linguagens artísticas, etc., há uma radical operação de transformação destes para que se tornem conteúdos escolares. Por exemplo, ao ensinarmos literatura na escola, predominantemente selecionamos da prática social “do fazer literatura” aquilo que neste momento é tomado, aceito e, ou exigido como sendo o conteúdo nuclear daquela prática; isto justifica(?) tomar-se *apenas* a produção (em verdade as obras) literária socialmente valorizada por alguns grupos sociais, deixando-se de lado a literatura “marginal”, os processos comerciais, políticos e econômicos aí envolvidos.

Outro fator que constitui esta operação diz respeito à necessidade de tornar os conteúdos transmissíveis em situações que são próprias da escola, ou seja, o tempo, as relações de poder e de conhecimento, padrões tradicionais de ensinar, ou, como afirma Sacristán, as condições institucionais da escolarização.

*Para Santos, uma didática crítica, que pense na educação como um processo emancipatório, estará voltada para a produção do conhecimento escolar, considerando essa produção como trabalho coletivo.* (1994, p. 31)

Assumindo a condição de o conhecimento escolar ser também uma *operação de significação*, feita na escola antes e durante as atividades de sala de aula, a autora argumenta da necessidade do conhecimento escolar ser apresentado como um texto aberto que, por não estar completo, exige a participação dos alunos e dos professores e não como uma mercadoria a ser consumida pelos alunos (idem, 1994, p. 31). A autora identifica o conhecimento escolar que professores, livros e demais materiais didáticos apresentam hoje na escola com a produção cultural veiculada pelos meios de comunicação de massa; neste processo é certo que se põe obstáculo à apreensão das ambigüidades (e) contradições presentes na história da produção do conhecimento científico. (ibidem)

O conteúdo de ensino como conhecimento escolarizado foi desmistificado pelos estudos da Sociologia do Currículo como simplificação do conhecimento científico. Esta compreensão, ao invés de ser vista como um problema a mais para a escola administrar, pode e deve ser percebida como a percepção mais adequada daquilo que nós professores e demais agentes da escolarização vimos fazendo; ao identificar nossa verdadeira prática em relação ao conteúdo do ensino poderemos criar alternativas de ação mais efetivas

para a mudança, o que nos exige estudo e reflexão permanentes, para o que a organização institucional escolar deverá estar voltada.

### Que conteúdos auxiliam o ensino emancipatório?

O conhecimento representa sempre uma possibilidade de relação com o mundo e permite em algum grau a sua compreensão e domínio. A pergunta acima formulada pede a retomada de princípios que se formulam para o currículo escolar, os quais podem orientar aos professores em geral sobre a seleção e organização de conteúdos de ensino das séries, áreas ou disciplinas.

Uma primeira questão quanto ao conhecimento escolar – os conteúdos de ensino – diz respeito a que todo e qualquer conhecimento que se venha a desenvolver na escola seja parte de um conjunto de conhecimentos que se articulem, signifiquem uns aos outros e tenham um horizonte de conhecimento comum... que afinal, eles façam parte de um projeto curricular.

Quando perguntado sobre as prioridades a serem dadas a um currículo para as crianças de hoje, os adultos do próximo século, Sacristán, (1997) afirmou que é pela educação para o presente, *considerando as lutas do passado para melhorar a condição humana*, e ainda que *podemos estudar as conseqüências de certas ações passadas para evitá-las no presente*. Portanto, deve haver uma preocupação quanto à dimensão ideológica da seleção dos conhecimentos para o ensino; para que e para quem eles “servem”? Assim, um aspecto essencial diz respeito às concepções que os conteúdos ensinados e articulados devem fornecer aos alunos como forma de relacionarem-se com fenômenos naturais e sociais e consigo mesmos.

A disciplina Didática precisa incorporar uma abordagem do conhecimento na escola pela qual o futuro professor visualize claramente a relação entre o caráter do conhecimento socialmente produzido e o processo de formulação e desenvolvimento do currículo escolar, no qual os conteúdos de ensino adquirem um primeiro sentido.

Um outro aspecto relevante que orienta respostas à questão enunciada sobre o que devemos ensinar na escola implica em que o professor tenha condições pessoais e institucionais para refletir sobre o conteúdo geral da(s) cultura(s), identificar o que vem trabalhando e o que pode ser modificado, tendo em vista uma educação democrática. Sacristán chama atenção para *certas invariantes culturais*, que seriam dimensões presentes em todas as culturas: *têm uma estrutura e um sistema social, têm um sistema econômico, formas de comunicação, sistemas racionais de explicação, tecnologias, códigos de valores ou sistema ético, sistemas de crenças, formas de expressão estética e formas de se reproduzir biologicamente*. (idem, p. 40)

Um problema é apresentado por este autor, no que se refere às escolhas que fazemos do interior destas invariantes, por exemplo: todas as culturas têm formas de comunicar-se, e isto compreende as línguas, a publicidade, as linguagens matemáticas. Dentro destas possibilidades o que nós selecionamos para ensinar na escola? Segundo ele, a resposta demonstraria o quanto as disciplinas clássicas (em nosso caso o Português) não comportam parte essencial da cultura em sua extensão, o que leva a uma compreensão parcial da invariante cultural “formas de comunicação”.

Se acreditamos que o currículo deve levar em conta *que cultura é relevante para os alunos de hoje, que cultura comum devem receber os estudantes de um país e o que podemos fazer para que a experiência educativa não seja discriminatória para meninas, negros e pobres, etc.*? (Sacristán, 1997, p. 38). Estamos partindo de um critério que traz consigo inúmeras conseqüências metodológicas de trabalho para a escola, entre elas a necessidade de um planejamento coletivo dos conteúdos de ensino bem como da atenção ao tipo de oportunidades que iremos oferecer aos alunos para sua relação com este conhecimento. É da reflexão conjunta, iluminada por finalidades educativas comuns que podemos melhor definir o que tratar cada campo de conhecimento; por exemplo, qual o sentido e o que ensinar de Geografia, Matemática, Literatura, etc.

Uma pesquisa sobre o currículo em ação em escolas públicas de São Paulo concluiu que se tem um *formato curricular detectado, que combina seriação e cadeia de conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não necessariamente o processo de aprendizagem: o ensino pode transcorrer à parte da aprendizagem, independente das dificuldades dos alunos*. (Sampaio, 1997, p. 64)

É certo que, neste currículo, o aluno é figura ausente – concretamente – *a não ser naquilo que se espera ou que não tenha sido atingido por eles* (idem, p. 54).

Um novo aspecto merece ser acrescentado como ponto de apoio para definir se o que ensinar aos nossos alunos respeita seus saberes e experiências sociais, os quais, muitas vezes, comportam crenças e ideologias conservadoras. Esta espécie de conhecimento – convencionalmente chamado de conhecimento cotidiano – é aquele com o qual os alunos, em suas práticas de aprendizagem, dialogam, significam os outros tipos de conhecimento que os professores apresentam. É novamente Sacristán quem nos ajuda a perceber da necessidade de contemplar esta forma de conhecer no interior de nossa organização do trabalho escolar. Ele sugere: *é preciso estudar a cultura próxima – produzida nas vivências – para que compreendam o presente e o mundo começando pelo que os rodeia; a relação pedagógica de ensino e aprendizagem precisa produzir a análise das crenças sobre o cotidiano e tratar de introduzir nessas crenças um pouco mais de racionalidade. Por último, os saberes advindos das vivências de cada aluno devem ser ultrapassados, é preciso contemplar o cotidiano para transcendê-lo em direção ao universal.* (39)

Há que se ressaltar que o cotidiano institucional é marcado por tradições educativas, marcas locais, prescrições e normatizações, as quais sempre indicam para uma perspectiva de educação humana. É e será sempre neste espaço, de negociação, de tolerância intelectual e ideológica que poderemos avançar para práticas de gestão de relações criativas e democráticas com o conhecimento na escola.

### **O trabalho pedagógico com os conteúdos de ensino: considerações sobre o método didático**

Um tema central para o trabalho docente e que vem sendo tratado historicamente pelo campo de conhecimento disciplinar da Didática, está no ato pedagógico propriamente dito, em que estão envolvidos diretamente alunos e professores e os conteúdos selecionados para o ensino.

As concepções sobre o conhecimento e sobre currículo anteriormente propostas exigem uma forma distinta daquela que tradicionalmente orienta o ato pedagógico em nossas escolas: *basicamente estruturado em apresentação, exercitação e controle ou verificação do que foi assimilado.* (Sampaio, 1997, p. 53)

Como já foi destacado anteriormente, o aluno torna-se invisível no ato pedagógico, a não ser para ser cobrado de algo para o qual pouco lhe ajudaram a construir. Esta prática teve muita contribuição na própria teoria didática quando ela separou dois processos indissociáveis – o ensino praticado e a aprendizagem que ele incita/promove – ou quando sob orientações tecnicistas desconheceu a natureza cultural do ato pedagógico, e portanto política e social – e separou da sua análise conteúdo/método/sujeitos da relação.

Considera-se fundamental que os professores encarregados dos conteúdos dedicados à questão do ensino no Curso de Magistério rediscutam o tema relativo ao método didático. Auxiliados pelas reflexões que Saviani (1994) desenvolve em torno da relação de ensino e aprendizagem, buscaremos dimensionar um sentido dialético para o ato pedagógico.

### **Uma nova compreensão de método didático**

A supremacia do conteúdo sobre o como ensinar, o império do método subordinando o conteúdo, e/ou reducionismos na forma de conteúdo tomado como temas isolados, e método tomado como técnicas, procedimentos e recursos. Estes problemas que Saviani aponta como *manifestações do divórcio* entre conteúdo e método se expressam por *listas de temas sem a devida orientação de como fazê-lo, quanto na proposição de atividades que valem por si mesmas, independentemente do a que se referem ou do para que se propõem.* (Idem).

Se buscamos, pela relação pedagógica, que os nossos alunos realmente aprendam, faz-se necessário superar a dissociação conteúdo/método. O conteúdo referenciado à experiência dos alunos, articulado e não fragmentário supõe um tipo específico de trabalho em aula.

A relação pedagógica, assim, passa a ser **construída no processo**, pois é impossível definir *a priori, fora da própria relação*, o ensino para um aluno que é concreto, e que exatamente por isso não pode ser presumido pelo professor. A concepção de método é então de *trajetória que supõe a mediação entre o conhecimento elaborado (o objeto) e sua assimilação pelo aluno (o sujeito).* (idem, p. 24)



O método didático refere-se exatamente à trajetória resultante na busca da **unidade do método de ensinar** e o **método de aprender**. Só é possível o aluno aprender, como um movimento de significação interna, se estes dois processos estiverem efetivamente articulados no ato pedagógico. Para tanto o professor precisa revisar com radicalidade sua forma de pensar o ensino; a autora em tela afirma mesmo que ele precisa *reaprender (às vezes mesmo aprender) a estudar, na perspectiva de quem se prepara para ensinar (ibidem, p. 24)*.

Nesta perspectiva é tarefa do professor *desvelar a estrutura do objeto (conteúdo)* no sentido de organizá-lo para fins da relação de ensino-aprendizagem, devendo então, *refletir o movimento interno* dos conhecimentos. Pela indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, deve ainda *desvelar a estrutura do sujeito para a compreensão de suas características lógico-psicológicas e sócio-culturais envolvidas na organização intelectual do aluno necessárias à apropriação do conhecimento* (ibidem, p. 26). Assim, a *relação conteúdo/método implica a relação objeto/sujeito*.

O professor é o sujeito da relação pedagógica que põe em diálogo o conhecimento em sua constituição histórica e em sua lógica, e o sujeito/aluno em sua condição cognitiva, política, econômica, social e cultural. Como se pode observar, estas exigências estão distantes da tradição de nosso ensino, e pedem condições institucionais que estimulem, viabilizem e exijam novas relações de ensino e aprendizagem.

### Questionando a Avaliação da Aprendizagem

Um professor de Didática avalia? Os professores se auto-avaliam? Quem avalia quem e o quê na disciplina da Didática... e no Estágio Curricular? O que se faz no processo e com o produto de avaliação?

Estas e outras interrogações podem ser destinadas a outros professores e alunos, pois eles realizam avaliações na sua vivência pedagógica.

Avaliar é um processo que constitui a ação dos homens sobre o mundo, no entanto, sob a forma como vivenciamos hoje, tem suas raízes na construção e afirmação da sociedade burguesa. Assim, com certeza, as formas de avaliação vigentes na escola não são invenções individuais de cada professor; os padrões de avaliação refletem um longo percurso de construção histórica, e portanto coletiva. Neste percurso eles adquirem distintas finalidades e formas de realização – de materialidade – por exemplo, mensuração, descrição, julgamento, etc.

A um professor de Didática no Curso de Magistério, as interrogações acima formuladas cumprem duas funções: por um lado elas dirigem-se a sua própria prática como professor que implementa avaliação, por outro elas são parte do seu conteúdo de ensino. Abordar tais interrogações exige, pois, problematizar as atuais práticas de avaliação no interior do processo de ensino e aprendizagem.

Como já abordamos anteriormente neste texto, as práticas escolares de ensino e aprendizagem vigentes na maioria das escolas permitem constatar certas características: centralidade no poder do professor; tempo e espaço rígidos para o ensino e a aprendizagem; desarticulação entre os conhecimentos tratados; predomínio do trabalho individual dos professores, entre outras. Tal padrão de ensino compõe um “cenário pedagógico” no qual avaliar é um processo nas mãos do professor, orientado para resultados de um processo de ensino, e não de aprendizagem, e onde a moeda corrente é a NOTA.

A análise de possibilidades de aprendizagem permite identificar com base em Darsie (1994) duas dimensões, *recepção-repetição e significação e*, nelas um lugar particular da avaliação.

A primeira inscreve-se num contexto de ensino em que é apresentado um conteúdo, em ritmo contínuo e orientado centralmente por necessidades do professor e alheias aos alunos, que cumprem rotinas de elaboração de trabalhos sobre os quais pouco ou quase nada operam intelectual e culturalmente, repetem em testes e provas, definições, terminologias, etc. Representam uma reprodução mais ou menos perfeita do que foi apresentado por critérios administrativo-burocráticos da escola. A avaliação cumpre a finalidade de controlar os resultados da aprendizagem, tem fins de classificação dos alunos para localizá-los no fluxo escolar.

À segunda corresponde um contexto de ensino no qual os conhecimentos dos alunos e aqueles propostos pela escola são postos em diálogo, pois que *aprender um conteúdo implica atribuir-lhe um significado, construir uma representação ou um “modelo mental” do mesmo*. (Coll, apud Darsie, 1994, p.

49) Para o professor tal avaliação auxilia a preparar-se, construir situações e adequar permanentemente a trajetória de trabalho em tal direção, neste sentido a avaliação cumpre outras finalidades para o professor e o aluno.

Como contribuição ao método de ensinar ela deve fornecer informações dos alcances e das necessidades dos alunos, e assim pode orientar a organização do professor. Auxiliando no desenvolvimento do aprender, a avaliação deve indicar o mais próximo possível ao aluno sobre suas condições, instrumentalizando-o para esforços e localização frente aos conhecimentos. Afinal, a situação mesma de avaliação – a realização de provas, a produção de trabalhos, a participação em aula, etc. – pode funcionar como momento de aprendizagem, conquanto se apresente como situação de elaboração sobre o conhecimento. De classificatório o processo de avaliação converte-se em instrumento do ensino e da aprendizagem, superando o papel de figura sinistra do trabalho escolar para os alunos.

A seguinte citação de Sacristán define uma finalidade didática de caráter crítico para a avaliação:

*o grande valor da avaliação está, por um lado, em ser instrumento de investigação didática: comprovar hipóteses de ação metodológica para ir acumulando recursos de uma eficácia comprovada na ação e ir engrossando desta maneira o conjunto de técnicas pedagógicas fundamentadas cientificamente e, por outro lado, perante o aluno, está em dar uma informação que lhe ajude a progredir até a auto-aprendizagem, oferecendo-lhe notícia do estado em que se encontra e as razões do mesmo, para que colha ele mesmo esse dado como um guia de autodireção, meta da educação. (apud Darsie, 1996, p. 51)*

Com certeza um modo de ensinar, de organizar o trabalho pedagógico está sempre associado a uma forma de avaliar. Nas atuais condições de trabalho da escola pública o professor de Didática observará que muito está por ser construído, pois o padrão de trabalho fragmentário e desarticulado reforça a perspectiva de avaliação como controle e classificação. Aqui, o conhecimento é concebido como um dado, como se pudesse ser retransmitido no ato pedagógico sem sofrer a ação do professor e do próprio aluno.

Parece-nos que cabe aqui retomar a questão do estudo, do reaprender do professor, em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Realidades institucionais burocratizadas, políticas pedagógicas desligadas das necessidades práticas do trabalho escolar configuram-se em bom espaço de sustentação de padrões de ensino e aprendizagem conservadores, e nestes dificilmente teremos incentivo e cobrança a novas atitudes profissionais dos docentes, de onde a avaliação resultante seja informativa a professores e alunos em seus percursos distintos no trabalho pedagógico.

## ESTÁGIO CURRICULAR

Para compreender o Estágio Curricular como uma disciplina que permeia o Curso de Formação de Professores, como este se materializou, e propormos alternativas e possíveis caminhos para o seu desenvolvimento, sendo coerentes com a Proposta Curricular, no ensino de Didática se faz necessário, refletirmos, através de um breve histórico, como este se apresentou nas últimas décadas, e as formas que vem desenvolvendo até hoje.

Segundo Pimenta (1994, p. 32-50), percebe-se que a prática presente dos Cursos de Formação de Professores, até o fim dos anos 60, era o da *prática como imitação de modelos teóricos existentes*. Não havia, por exemplo, a preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares. Uma prática docente podia ser considerada pela observação e reprodução de “bons modelos”.

No que se refere à profissão do professor, segundo Pimenta (1994, p. 29), as conseqüências da feminização *tratava-se de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres cuja característica marcante era ser uma extensão do lar. Era uma missão digna para as mulheres*, contribuindo para a desvalorização relativa da profissão.

Por outro lado, diversas pesquisas permitem afirmar, de acordo com Pimenta (ibidem, p. 34) que:

*a escola primária tem sistematicamente trabalhado com a criança que ela idealmente concebe. Portanto, não com a criança que natural ou culturalmente já está à margem do processo de escolarização. E, é nesse espaço que se materializa uma prática (estágio) cujo ponto de partida são os modelos para ensinar. Se as crianças não aprendem o problema é delas.*

Em síntese, nesse contexto, espera-se do professor que reproduza e exercite os modelos. A essa altura, é possível perceber que o exercício do magistério não corresponde exatamente a uma profissão. Como decorrência, a prática profissional, como parte da formação, não se colocava como necessária, ao menos até os anos 60, já que não se tratava propriamente de uma profissão.

Conforme resultados de pesquisas realizados por Pimenta (1994, p. 40-47), no final da década de 60, em oito estados brasileiros, constatou-se que a observação e regência nos estágios é pouco significativa. Neste sentido, a pesquisadora propõe

*que prática em seu sentido amplo seja dominante e absoluta, pois da realidade virão os problemas a serem analisados. Quanto aos métodos e recursos a serem utilizados na escola primária, devem ser vividos intensamente com as adaptações necessárias nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino.*

Passada a década de 60, com a implementação da Lei n.º 5.692/71, o Curso Normal, conforme enfatiza Pimenta (47), fica reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º Grau. Como se isso não bastasse, a solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especialidade que restava no Ensino Normal.

Há que se mencionar também o Parecer CFE n.º 349/72 que primeiro situa a Didática para fundamentar a Metodologia de Ensino conduzindo a Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de Estágio Supervisionado, referencia ao local onde será realizada a Prática de Ensino (nas escolas da comunidade), deixando claro que escolas da comunidade podem ser rede pública ou privada, Pimenta (ibidem), comentando o referido Parecer, afirma *de novo a prática como a reprodução do existente (mas apenas do positivo). Conforme o Parecer 349/72, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário.*

Sob a ótica de Candau (1995, p. 51), verificam-se três características na Habilitação Magistério: falta-lhe identidade; há um esvaziamento de conteúdo; é habilitação de segunda categoria.

Outras pesquisadoras trazem à tona a desarticulação do trabalho curricular da Escola Normal com a realidade da Escola Primária. Segundo estas, a expansão quantitativa da escolaridade trouxe para as séries iniciais os alunos das camadas populares, cuja “psicologia da aprendizagem”, cultura, valores e ideais não estão explicados nas teorias freqüentemente trabalhadas nos Cursos de Formação.

No contexto dos anos 80 registram-se movimentos dos educadores, entre estes, o reconhecimento da escola enquanto instituição social com a função de produção e difusão do saber historicamente acumulado, como trabalho de oportunizar aos alunos a transformação da sociedade numa sociedade mais justa. À escola, enquanto espaço de uma das práticas sociais, a educação escolar, cabe “traduzir” no seu trabalho as condições que irão viabilizar a aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento necessários a uma inserção social crítica.

Cabe-nos situar o papel do professor neste contexto como aquele que fará a mediação no acesso ao conhecimento das relações sociais, as quais não se manifestam explicitamente. Para tanto se faz necessário que em sua formação-ação tenham adquirido aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhes permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir.

De novo a imitação de modelos. Conhecer a realidade (verdadeira), mas a boa (positiva). A partir da contextualização da Habilitação ao Magistério na década de 80 é possível, com base em diversas pesquisas, sintetizar em breves itens a crítica necessária. Ainda permanecem nós que se mostram como desafios à superação, vejamos, as considerações feitas por Candau (idem, p. 1995):

*O Curso do Magistério permanece com conteúdos e formação rarefeitos. Não oferece nem formação geral nem base sólida para a formação profissional;*

*A Habilitação Magistério descaracterizou a identidade do Curso de Formação de Professores. Seus alunos e professores não tem clareza de que se trata de um ensino profissionalizante para o Magistério das séries iniciais;*

*A Habilitação Magistério é tida como um curso de “segunda categoria”, para a qual se dirigem os alunos (em geral mulheres) com menos potencial intelectual;*

*Dissociada do exercício profissional, a Habilitação Magistério não apresenta nenhum compromisso com a democracia da escolaridade e da sociedade. (51-52)*

No que se refere aos estágios, não são poucas as denúncias que as pesquisas apontam. Para se ter uma idéia, observamos as conclusões de Lelis (1993) e da Secretaria da Educação do Paraná (1989) (apud Pimenta, 1994, p. 67-72):

*os conhecimentos veiculados estão fundados no ideário escolanovista e no discurso tecnicista descontextualizados, sem relação com a realidade que os estágios captam. Os conteúdos são apresentados como receitas ou modelos acabados, não se considerando os problemas sérios que se defrontam os professores primários. Dificuldade de acompanhamento do estágio os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries, falta comprometimento dos professores do curso com o estágio; a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor de Didática. O Estágio é visto como pólo prático do curso e como atividade terminal, dificuldade de garantir a relação teoria/prática, divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação e regência, restrição à etapa de observação, ficando o aluno apenas como visitante; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos, etc. falta de integração entre escola de magistério e escola de 1º Grau.*

A realidade apontada pelos estudos acerca do estágio exige dos profissionais da educação a apropriação do conceito de estágio que aí se materializa. Há que se dar conta de responder – o que se entende por Estágio? Que estágio?

Neste sentido, registramos para reflexão fragmentos de investigações assinaladas por Domingo apud Pimenta (1994, p. 65), os quais se reafirma a urgência de tomada de posição.

*Avaliemos algumas conclusões a partir de diferentes estudos: o curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente, isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na prática social.(55)*

Esta perspectiva que coloca as questões práticas como determinantes na formação teórica tem como consequência, segundo Pimenta, apud Domingo: 1990, p. 65,

*A manutenção da separação entre a teoria e as questões práticas. Seu propósito é construir uma teoria descritiva sobre os assuntos sociais, e portanto, se mantém separada das situações sociais mais amplas.*

*A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior de cursos de formação do educador.*

Qual então, o primeiro passo na direção da construção do Estágio Curricular, onde teoria e prática sejam indissociáveis? Como superar a visão dicotômica historicamente registrada, na relação teoria e prática? Quais caminhos poderão instrumentalizar uma relação de reciprocidade e ao mesmo tempo de autonomia entre a prática e a teoria?

De acordo com Pimenta apud Candau, (1995) & Lelis (1994), *o fazer pedagógico, o que ensinar e como ensinar deve ser articulado ao para quem e para que, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo uma práxis criadora.*

A partir da perspectiva de que teoria e prática são o núcleo articulador da formação, portanto numa concepção dialética, a prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. Tal proposta, por nós reafirmada, é de Fávero (1992, p. 19) que embora, não trate do Curso de Magistério especificamente, contribui, sem dúvida, para darmos conta da nossa problemática. A autora supracitada ainda acrescenta: *É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.* Ou nos termos de Pimenta (ibidem):

*O professor é o ser da práxis. Na sua atividade, ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática, o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora, num projeto integrado e integrador entre as disciplinas do Curso, sob a forma de colegiado para a organização de todas as etapas que envolvem o Estágio.*

Os encaminhamentos metodológicos propostos, conforme nos auxilia Pimenta (1994, p. 181-187), apontam as seguintes atividades para o desenvolvimento do Estágio Curricular: *pesquisa-ação: identificação, estudo, intervenção; diagnóstico, elaboração e execução de projetos; cursos de pequena duração organizados e desenvolvidos pelos estagiários para professores das séries iniciais; oficina de material didático; um encaminhamento temático a ser desenvolvido em cada uma das quatro séries do curso... etc.*

A partir de 1991, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto, vêm reorganizando o currículo do Curso de Formação de Professores no Ensino Médio em Santa Catarina, quanto à seus pressupostos teórico-metodológicos, fundado no materialismo histórico que se concretizou na implantação de duas grades curriculares (Parecer nº 201/90/CEE e Parecer nº 527/95/CEE). Este processo de reorganização exige, constantemente, um olhar permanente e reflexivo sobre o que seja a prática de ensino.

Neste sentido cabe-nos revisar, reorganizar e refletir sobre o Estágio Curricular que vem sendo desenvolvido. Percebemos que o mesmo não contempla as reais necessidades de apreensão de conhecimentos que possibilitam a inserção e a intervenção na prática pedagógica.

**Estágio como espaço de construção de conhecimento e transformação – olhares que observam,**

- . sujeitos que interagem e refletem,**
- . registros que instrumentalizam,**
- . situações vivenciadas,**
- . histórias/competências construídas**

A formação do professor é hoje compreendida como processo contínuo de profissionalização, em que a formação inicial é simplesmente o primeiro momento. O conhecimento profissional do docente é concebido como em estado de contínua construção e aperfeiçoamento, pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento social, bases do conhecimento escolar, bem como das estruturas materiais e institucionais da sociedade, com reflexos significativos nas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações de alunos.

A educação é profundamente determinada por concepções de escola, ensino, conhecimento, produção, transmissão e aprendizagem, relação teoria/prática, cultura e sociedade.

Sob estes pressupostos nossa perspectiva concebe o trabalho docente como práxis, onde a unidade teoria/prática se caracteriza pela ação/reflexão/ação; o professor aprende, compreende e transforma a situação de ensino e ao mesmo tempo é transformado por ela. Entendemos que a Didática participa da construção desta práxis docente criadora quando possibilita aos alunos do Curso de Magistério compreender a prática pedagógica presente nas instituições escolares.

Acreditando, então, que a construção e produção de conhecimento se dá nas relações – ou melhor, nas interações que se estabelecem entre sujeito/meio/objeto do conhecimento – faz-se necessário, na formação do professor uma fundamentação teórica que possibilite condições reais de resgatar o que o sujeito sabe, pensa, reflete e transforma.

Neste sentido nosso desafio é formar/informar, em um processo de acompanhamento permanente, um sujeito/aluno que constrói seus caminhos para a apropriação da sua história, pensamento, teoria e prática. Em Freire (1996, p. 9), se afirma o movimento onde

*O criar, o sonhar, o inventar, possa ir sendo instrumentalizado por um educador. Possibilitando assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios, na construção deste educador pesquisador que faz ciência de educação. Fazer ciência exige exercício metodológico sistematizado,*

*rigoroso, de: observar, refletir, avaliar, e planejar. São estes que alicerçam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente.*

Todo ato de educar sedimenta-se num método. Como maneira de ordenar e organizar a ação pedagógica segundo pressupostos este método está sempre relacionado a uma concepção de sociedade e política.

O professor faz política a todo momento, pois em educação estamos implicados diretamente em projetos de sociedade. Faz ciência quando apoiado num método científico de investigação pedagógica. Faz arte porque no cotidiano enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, lidando com o imaginário e o inusitado. Em educação a ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento, transpondo certas possibilidades nossas e dos nossos alunos para o campo do possível, do real.

Aprendemos a pensar junto com o outro. Aprendemos a ler, a construir novos conhecimentos através de interações. Aprendemos a escrever organizando nossos conhecimentos no confronto com o outro. Aprendemos a refletir estruturando nossos conhecimentos na inter/ação e troca com outros. A ação, a inter/ação e a troca movem o processo de aprendizagem, portanto, a função do educador é interagir com seu aluno para mediar a troca e a busca do conhecimento.

Segundo Borba (1997, p. 48),

*desenvolvimento do estágio propõe reflexões, procura de subsídios teóricos que venham embasar na prática o desenvolvimento da ação educativa. O cotidiano da escola refletido, é um dos possíveis caminhos para o desenvolvimento de pesquisa que nos oportunize pensar e repensar (refletir) nossa ação, nossas dúvidas e preocupações com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.*

Entendemos o estágio como um dos espaços de construção dos saberes pedagógicos nos cursos de formação docente. Sua prática envolve observação, reflexão e (re)organização das ações. Estas características colocam os estagiários próximos à postura de um pesquisador, como quem investiga e prescreve um terreno preocupado em aproveitar as atividades comuns da escola e delas extrair respostas que orientem sua prática pedagógica com os alunos.

A observação, na perspectiva de Freire (1996), surge como a construção do olhar sensível e pensante, não um olhar antecipador; aquele que leva interrogações e pode acrescentar, sobre estas, outras. O ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar. A ação de olhar e escutar implica esforço de sair de si e ver o outro e a realidade.

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmos uma disposição de aprendizes, que observam e estudam a sua própria história.

O ato de observar envolve a reflexão, a avaliação e o planejamento que se inter cruzam num movimento (dialético) de pensar a realidade. O ato de observar uma situação pedagógica implica não invadir o espaço do outro sem direção, sem objetivo, mas com um “projeto” que oportunize continuidade, conhecimento. Então observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento passam a constituir instrumentos metodológicos da inserção e intervenção na escola, *o ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriada a sua reflexão, o seu pensamento. (Freire, 1996, p. 39).*

No exercício da reflexão surge a necessidade de fundamentar-se teoricamente, então **refletir passa a ser também, um instrumento dinamizador entre teoria e prática**; conduz a uma ação transformadora comprometendo-nos com nossas opções, desejos, enfim nossa história.

Como prática educativa, o estágio curricular, precisa ser documentado, registrado, pelo que deixamos nossa marca, armazenando informações fecundas da realidade, do objeto em estudo e daí podermos refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo. Este movimento permite construir um conhecimento pedagógico que muitas vezes sequer se imaginava possível.

A reflexão e o registro do pensamento é empreendimento para todos: estagiários, professor/supervisor, professor da classe de estágio, principalmente; em espaços diferenciados cada um

pensa, escreve a prática e pode fazer teoria, e onde o registro da reflexão expressa o pensamento como instrumento fundamental da mudança e apropriação da história de educação que cada um está realizando.

### **Propondo alternativas metodológicas**

A idéia de construção de uma proposta de organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos Cursos de Formação de Professores, através do Estágio Curricular, requer instrumentos metodológicos que possibilitem a construção e a ampliação do conhecimento e de pesquisa da realidade educacional, não como um modelo único mas como possibilidades de inserção e intervenção na prática pedagógica.

Conforme encaminhamentos metodológicos anteriormente citados e propostos por Pimenta (1994), como possíveis atividades a serem desenvolvidas no estágio destacamos a metodologia de projetos que vem ao encontro de expectativas e anseios de se estabelecer a imbricação teoria/prática, a reflexão/ação, e a construção do conhecimento através de um movimento contínuo de apropriação e transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, Freitas (1987, p. 138) propõe:

*Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair categorias em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto real talvez (e apenas talvez) possa ser um bom palpite – ou uma possibilidade de estágio (grifo nosso).*

Tentaremos explicitar a citação de FREITAS: quando diz vivenciar a prática pedagógica quer dizer: inserir, intervir, conhecer, observar, refletir, atuar, avaliar, registrar, repensar (etc.) sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas; quando fala de esquemas estruturantes, lemos crítica aos modelos prontos e acabados, a reprodução de conhecimentos; de apoio interdisciplinar, lemos necessidade de planejamento, organização estrutural com o coletivo da escola, reunindo professores do curso (metodologias, fundamentos, didática, estágio curricular, etc.), estagiários, especialistas, escola envolvida no estágio, etc.; de extrair categorias entendemos como conhecer, perceber, observar, captar, o real do cotidiano escolar e desenvolver temas, práticas, conceitos, conteúdos que sirvam de suporte para inserção e intervenção na prática, para o exercício da docência.

Projeto histórico claro como intencionalidade a ser desenvolvida em qualquer nível de escolaridade, disciplina ou realidade educacional, atendendo aos aspectos significativos que envolvem a complexidade dos contextos escolares.

O desenvolvimento de projetos significativos, intencionais, organizados e objetivados com o movimento histórico e a construção de conhecimentos, rompe com a atual organização do trabalho pedagógico: a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo, a banalização e infantilização do conteúdo e as práticas de avaliação que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças na escola.

A metodologia de projetos possibilita o resgate do trabalho interdisciplinar que envolve o coletivo da escola num processo de intencionalidade e instrumentalização, objetivado de acordo com a realidade, gerando projetos significativos e de efetiva aplicabilidade no contexto educacional, atendendo as especificidades de níveis, disciplinas e conteúdos a serem trabalhados.

A inserção e a intervenção no cotidiano escolar por meio deste instrumento metodológico deve possibilitar o exercício da docência para além da reprodução, da informação meramente transmitida aos alunos, pois há no desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados preocupações quanto: ao objetivo deste trabalho; ao objeto do conhecimento, ao conteúdo (os saberes escolares); aos sujeitos cognoscentes que interagem e medeiam conhecimentos (professor/aluno – aluno/aluno – aluno/professor); a realidade contextual (meio que interfere e media); ao momento histórico vivenciado (contextualização histórica); ao ensino e aprendizagem (construção de conhecimentos) que se desenvolvem com este trabalho; e as formas de como se poderá avaliar, acompanhar (re/significar) esta construção de conhecimento.

## NORTEAMENTO CURRICULAR

*A escola só pode cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Isto é, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir, construir seu próprio caminho pedagógico, condição fundamental para que se sintam comprometidos com ele. (Maria Alice Setubal)*

*Entender que a função principal da escola é o trabalho com o conhecimento é uma posição que tem determinadas conseqüências. Significa reconhecer a escola como local de ingresso de crianças e jovens numa modalidade especial desse processo que não começa na escola e deve prolongar-se pela vida afora... (Maria das Mercês F. Sampaio)*

O norteamento curricular para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em Didática e Estágio Curricular envolvendo temas organizadores é um desafio ao conjunto dos professores e demais agentes escolares. Ao invés de indicar desde já um roteiro/ programa para a disciplina e a prática de estágio, aponta temas que se considera neste momento dar-lhes sentido a partir do entendimento acima explicitado.

Os temas organizadores objetivam nortear teórica e metodologicamente a práxis educativa dos professores de Didática e Estágio Curricular do curso de Magistério-Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental. Procuram delimitar o objeto da Didática – o ensino, e tornar significativo o processo ensino e aprendizagem nas relações que perpassam a formação de professores. Entendemos que são indicadores na organização e sistematização dos conteúdos de ensino destes campos disciplinares e conseqüentemente de cada professor e implicam em (re)dimensionamento das atuais práticas institucionais e docentes.

Isto, certamente terá maior viabilidade quanto mais disposições políticas se efetivem em medidas de planejamento e reflexão contínuas do conjunto dos professores e os demais envolvidos no trabalho escolar. Direcionando estes esforços é preciso construir uma concepção de educação que se assume prática social histórica e contraditória e, que por isso mesmo, pode ser modificada.

## TEMAS ORGANIZADORES

- A escola e o trabalho pedagógico
- A produção do conhecimento na/pela escola
- As relações pedagógicas e a organização da prática
- Estágio curricular: situação de relação com práticas escolares

### Sub-temas:

1. Função social da escola/finalidades educativas/condições singulares de cada escola
2. Organização, prática curricular e projeto político-pedagógico na escola
3. O processo de desenvolvimento do ensino escolar: proposição e desenvolvimento
  - Conhecimentos/conteúdos de ensino
  - Método didático
  - Avaliação
  - Articulação e continuidade do trabalho pedagógico: o processo de planejamento de ensino-aprendizagem
4. Inserção na prática pedagógica escolar
  - Relação interinstitucional: as dimensões ética/pedagógica
  - Planejamento pedagógico do estágio



- Articulação dos processos de observação/registo/estudo e reflexão durante a inserção no contexto escolar do estágio.

## BIBLIOGRAFIA

- BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. **Trabalho; alienação e estranhamento em Marx: uma contribuição à educação.** Florianópolis, 1995. (dissertação de mestrado)
- BORBA, Margarida Emmerich. **Construindo uma Pesquisa no Trabalho Docente.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1997.
- CANDAUI, Vera Maria (org.) **Rumo a uma nova Didática.** 7ª.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e escrever – entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e Aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, 1996 (99), p. 47-59.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Conhecimento Educacional e Formação de Professor.** Questões Atuais, Campinas, Papyrus, 1994.
- FAZENDA, Ivani (org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Madalena. Observação, Registro, Reflexão – **Instrumentos Metodológicos I.** 2ª. ed., **Espaço Pedagógico,** Série Seminários, set. 1996.
- FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na Prática de Ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GÓES, M. C. R. de. As relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação.** Campinas: Papyrus, 1997, p. 11-28.
- HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M. L. et al. **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE, 1994. , p. 51-59. (Série Idéias, 22)
- LEITE, Lúcia Helena Álvares. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. **Revista Presença Pedagógica** Ed. Dimensão, nº 8, Belo Horizonte, MG, 1996.
- LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: **Conhecimento Educacional e Formação do professor – questões atuais .** A . F. B. (completar)
- LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: Da denúncia ao anúncio.** 2ªed. São Paulo : Cortez, 1994.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Aproximação ao Pensamento Filosófico de Marx.** 1995.(mimeo)
- MOREIRA, A . F. (org.) **Currículo: questões atuais.** Campinas, Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Conhecimento educacional e a formação do professor.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- NÓVOA, Antônio (coord.) **Os professores e a sua formação.** Coleção Temas da educação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales, **A reconstrução da Didática: Elementos teórico-metodológicos.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. & SANTOS, L. L. **Currículo e Didática.** (Texto) 1994.
- PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.** Temas de educação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. 1993.
- PICONEZ, Stela C. Bertolo (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, G. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina (entrevista). In: ROJAS, A . K. et al. **Revista Pedagógica Pátio.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997., p. 34-41.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e Escolarização : a dupla determinação.** In: SILVA, L. H. et al. **Novos Mapas Culturais** Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- SAMPAIO, M. das M. F. Problemas da Elaboração e Realização do Currículo. In: TOZZI, D.A . **Currículo, conhecimento e sociedade.** São Paulo: FDE, 1995. , p. 143-150.
- SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo, 1997. Tese (dout.) PUC SP
- SANTOS, L. L. P. O Processo de Produção do Conhecimento Escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento Educacional e Formação do Professor – questões atuais .** Campinas: Papyrus, 1994.

- 
- SANTOS, L. L. P. & MOREIRA, A. F. Currículo: Questões de Seleção e Organização do Conhecimento. In: TOZZI, D. A. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995.,p. 47-65. (Série Idéias, 26)
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do Currículo na Sala de Aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.
- SMOLKA, Ana Luíza B. (org.) **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.) **Técnicas de Ensino: Por que não?** 4ª ed. Campinas, SP : Papirus, 1996.

**GRUPO DE TRABALHO**

ANA RITA DE SOUZA – 7ª CRE – UNIPLAC  
DAISY WEINGARTNER MACHADO – 10ª CRE  
IRMA MARIA SALVADOR – 19ª CRE – FERJ  
LUCIA MARIA DOS SANTOS – 3ª CRE  
MARIA DA GRAÇA TROIS GOMES MONTEIRO – IEE  
MARGARIDA EMMERICH DE BORBA – 13ª CRE – UNIVALI  
MARIA BENEDITA DE PAULA E SILVA POLOMANEI – 18ª CRE – UNC  
MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM

**COORDENAÇÃO**

MARISTELA APARECIDA FAGHERAZZI – SED/DIEM

**CONSULTORIA**

VÂNIA BEATRIZ MONTEIRO DA SILVA – UFSC