

Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos didático-pedagógicos na formação e prática do professor que atua no Ensino Médio em escolas estaduais de Curitiba, Paraná. Considera-se que os conhecimentos didático-pedagógicos são conhecimentos necessários para a prática docente e estão relacionados diretamente à ação de ensinar. Como exemplo, podem ser citadas as temáticas sobre planejamento, metodologias, relação entre os sujeitos, currículo e avaliação escolar. Na pesquisa optou-se em analisar as formas de organização do trabalho pedagógico no que se refere ao uso e sentido do planejamento na ação docente. Buscou-se aprofundar estudos sobre os conhecimentos mobilizados pelo professor no ato de ensinar. A pesquisa bibliográfica baseou-se em autores que tratam sobre o conhecimento na formação e atividade docente, como Tardif (2014), Shulman (2005) e Pimenta (1997). Como metodologia, optou-se pela observação de aulas e entrevistas por meio de questionários semiestruturados. A pesquisa revelou que os conhecimentos didático-pedagógicos presentes na formação inicial dos professores têm contribuído no momento de planejar as aulas e/ou seguir o planejamento de ensino, bem como que os docentes participam da elaboração e seguem o Plano de Ensino da instituição. A reflexão sobre a própria prática indica que o planejamento é realizado de maneira constante pelos professores entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Formação inicial. Conhecimento didático-pedagógico.

Léia de Cássia Fernandes Hegeto
leiahegeto@hotmail.com
Universidade Federal do Paraná, Curitiba,
Paraná, Brasil

Camila Jungles de Camargo
camilajungles.camargo@gmail.com
Universidade Federal do Paraná, Curitiba,
Paraná, Brasil

Débora Cristina Lopes
declcoxa@gmail.com
Universidade Federal do Paraná, Curitiba,
Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Ensinar é um ato complexo que envolve diversos saberes e conhecimentos, os quais o professor mobiliza em sua prática, para concretizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Shulmann (2014, p. 203) reconhece que os conhecimentos didático-pedagógicos são essenciais na prática docente e afirma que: “o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”.

A partir desse reconhecimento, a pesquisa tem como objetivo analisar a relação do docente com os conhecimentos ensinados nos cursos de formação inicial e sua contribuição para o planejamento de ensino. A escolha do tema justifica-se pela exiguidade de pesquisas sobre os conhecimentos didático-pedagógicos e o uso do planejamento por professores que atuam no Ensino Médio.

O ensinar deve ter por base conhecimentos essenciais na formação docente e podem ser entendidos como aqueles conhecimentos mobilizados pelo professor no momento do ensino. São considerados didático-pedagógicos os conhecimentos relacionados ao processo de ensino, como: planejamento, seleção do conteúdo a ser ensinado; clareza dos objetivos; intencionalidade desse conteúdo; seleção de métodos e estratégias voltadas às necessidades de aprendizagem dos alunos; seleção de recursos e formas de avaliação adotadas em sala de aula (HEGETO, 2018).

A reflexão desses temas, no âmbito dos cursos de formação inicial, evidencia a necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação contínua de professores. Da mesma forma, também busca superar a fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos) a partir da análise da prática social, ressignificando os saberes como ponto de partida para formação de docentes.

Parte-se do reconhecimento de que o planejamento é uma maneira de sistematizar e organizar a ação do professor no contexto em que ele atua, e também de mostrar o compromisso que o professor assume em relação à sua prática e seus objetivos de ensino.

Ensinar envolve a capacitação dos professores para a tomada de decisões, no momento de organização do planejamento, de resolução de problemas, de organização dos conteúdos e práticas curriculares, e da proposição metodologias adequadas e variadas, entre outros aspectos a serem destacados no decorrer do texto.

O PROFESSOR E O ATO DE ENSINAR

O trabalho educativo é caracterizado pelo ato de ensinar algo a alguém. Na escola, quem realiza esse trabalho são os professores e a equipe pedagógica, nas relações que estabelecem com os alunos. São os professores que organizam o processo didático, por meio de planejamentos e planos de ensino, bem como a maneira como irá ocorrer a transposição didática¹ do conteúdo escolar, para que os alunos se apropriem e aproveitem a essência do conhecimento construído na escola. Sabe-se que o professor, ao ensinar, deve conhecer e dominar o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico – que envolve aspectos como a

condução da aula –, inclusive precisa conhecer os alunos e o contexto social-educacional em que estão inseridos.

O docente deve ir além da transmissão passiva de conhecimentos, pois tem o papel de mediar a construção de múltiplos saberes e experiências, para além dos conhecimentos científicos presentes no currículo escolar. A variedade de conhecimentos/saberes auxilia o aluno a desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a ter novos olhares sobre a realidade, tornando-se um cidadão crítico e ativo socialmente. O educando utiliza os conhecimentos/saberes construídos na escola para analisar, enfrentar e superar situações do seu cotidiano. Portanto, o professor tem um papel relevante nesse processo e precisa manter-se aberto e flexível para repensar sua prática à medida que perceba obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos.

Ensinar pressupõe ir além da transmissão de conteúdo, uma vez que é a possibilidade de construção do conhecimento por parte do aluno, exigindo-se do professor um rigor metodológico na organização e sequência didática das aulas. Desse modo, tem o papel de motivar os educandos a estabelecer uma relação próxima entre o conhecimento científico a realidade deles e da comunidade em que estão inseridos. O ensinar torna-se complexo, à medida que o trabalho do professor agrega diferentes ações e atividades, pois ensinar nunca será isolado e sim permeado de ações de naturezas diversas.

É importante ressaltar que os saberes docentes são, de acordo com Tardif et al (1991), provenientes de várias fontes e não apenas da formação universitária. O autor considera que, em algum momento da prática, o professor estará mobilizando saberes e conhecimentos que aprendeu em sua formação profissional, pessoal e até na sua própria atividade docente, e que esses saberes são necessários para a mediação em sala de aula.

Diante da complexidade de elementos que envolvem o trabalho docente, os espaços de formação inicial e continuada dos professores assumem um papel imprescindível e devem fazer a mediação da prática docente sistematizada com a contextualização da realidade social dos alunos, como poderá ser evidenciado no item seguinte.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (Resolução no 2/2015), em seu artigo 2º, parágrafo 1º, apresenta o conceito de docência como sendo uma ação e um processo que envolve conhecimentos e o diálogo entre diferentes concepções e visões de mundo:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Uma formação inicial de professores que atenda os princípios supracitados não se restringe ao conhecimento específico da matéria e à preparação para uma transmissão passiva de conteúdo, mas que contemple as demais dimensões pedagógicas da atuação profissional. Como exemplo, a participação do docente no planejamento de ensino e no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade educativa.

Os cursos superiores de preparação à docência devem, de acordo com Pimenta (1997), conferir uma habilitação legal ao exercício profissional, sobretudo, espera-se que forme o professor, ou que colabore para sua formação.

Os cursos de formação inicial devem proporcionar uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Devem ter como objetivo a formação de um profissional capaz de eleger as estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e ainda outras especificidades.

No currículo dos cursos de licenciaturas, a disciplina de Didática tem sido responsável por conhecimentos amplos no ambiente escolar, mas sabe-se que o ponto crucial se refere ao processo de ensino, à reflexão sobre a prática educativa e aos demais conhecimentos da área didática e pedagógica. De acordo com Hegeto (2014), a Didática é o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem e se manifesta no plano escolar como um todo, ou seja, nas interações entre professores e alunos, nas relações com a aprendizagem e, sobretudo, no ensinar a ensinar.

A Metodologia de Ensino trata de conhecimentos que se referem às diferentes maneiras de ensinar, a escolha de variados métodos de ensino e encaminhamentos na prática profissional, de acordo com as especificidades do contexto escolar dos alunos. A ação docente, a partir da escolha metodológica, não deve permanecer imutável, mas sim maleável aos obstáculos do processo de ensino e, se necessário, planejada com criticidade, visando atingir os objetivos educacionais.

A disciplina de Estágio em Docência tem o compromisso, de acordo com Lima e Pimenta (2006 p. 13), “de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”, apresentando-o às situações concretas da escola. Ainda segundo as autoras, o estágio torna-se um campo de pesquisa e deve possibilitar a unidade entre a teoria e a prática. É um espaço de reflexão contínua sobre as especificidades e conhecimentos a serem dominados pelo professor.

Shulman (2005, p. 11) aponta 7 (sete) categorias como sendo a base de conhecimentos do professor, que são: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins e propósitos da educação. Entre as 7 (sete) categorias descritas por Shulman (2014), destaca-se o conhecimento pedagógico do conteúdo:

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria

que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Em relação a esses conhecimentos/saberes mobilizados por professores, Pimenta (1997) afirma que os saberes da docência estão divididos em 3 (três) categorias, que são: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos são os saberes sobre a docência, uma vez que os conhecimentos específicos da área em que o professor atua não são suficientes no momento da prática docente e aprendizagem do aluno.

Em sua ação os professores vivenciam situações concretas, a partir das quais se fazem necessárias habilidade e ética para lidar com as diferenças socioculturais, capacidade de interpretação, improvisação e postura flexível frente o planejamento formal, assim como segurança para decidir qual a melhor metodologia diante das situações apresentadas em sala de aula e fora dela. Nestes momentos, os saberes experienciais e pedagógicos são valorizados e utilizados pelo professor.

Os saberes necessários à ação de ensinar, apontados por Tardif (2000), são: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; e o saber experiencial, oriundo da prática da profissão.

O domínio desse conjunto de conhecimentos/saberes é essencial no momento de preparação das aulas. O planejamento se constitui como uma possibilidade real de mudança nas práticas e aprendizagens, pautadas no respeito e diversidade. Significa a possibilidade de encontrar alternativas e propor ações para o enfrentamento das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

O PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

O ato de planejar permite ao professor, além da organização das atividades de ensino cotidianas, a previsão de possíveis resultados e objetivos, auxiliando-o na prática profissional. Considerado um tema clássico² da Didática, juntamente com as temáticas metodológicas, a relação professor-aluno e a avaliação, o planejamento de ensino tem como objetivo nortear e organizar o trabalho docente, envolvendo a questão organizacional, articulação dos conhecimentos da realidade, metodológicos, de conteúdo, avaliativos e a reflexão contínua da prática.

O planejamento de ensino, quando trabalhado e ensinado nos cursos de formação inicial, tem como objetivo apresentar ao futuro docente as diferentes maneiras de planejar e a importância de refletir sobre as suas metodologias e avaliações.

Na construção do planejamento, o professor busca elencar a finalidade do ensino e do conteúdo a ser ensinado, o que permite definir com clareza os fins que pretende alcançar no ato de ensinar; é uma possibilidade de prever os meios/recursos para se atingir os objetivos educacionais, do mesmo modo que envolve considerações pessoais sobre o ato de ensinar e como fazê-lo. Masetto (1994, p. 76) afirma que o professor “inclui suas intencionalidades nesse

processo, explicita seus ideais de educação, sociedade e homem, tornando o planejamento um ato, também, político-ideológico”.

O planejamento de ensino, por ser um documento que irá encaminhar e reencaminhar a prática docente, tem o caráter de atuação na realidade e especificidades das diferentes situações vivenciadas pelos sujeitos do ambiente escolar, pensando no aluno como protagonista. Ele circunda determinadas ações docentes que vão além dos conhecimentos aprendidos na formação e que envolvem suas próprias experiências no meio escolar. É um instrumento formal, mas capaz de humanizar a ação do professor, permitindo que sua atuação no processo de ensino-aprendizagem contribua para a formação cidadã dos educandos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 34), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. O planejamento de ensino é um material flexível e que garante maior autonomia ao docente em relação à sua própria prática.

Planejar é uma possibilidade de refletir sobre o trabalho pedagógico e um momento de sistematização e organização da prática docente. É uma ação que permite a reconsideração e a autoavaliação sobre a atuação do professor, a função social da escola e o papel da educação em cada momento histórico. Ao planejar de maneira participativa o Plano Anual Docente ou o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, o professor assume o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Possibilita, também, que haja uma ressignificação no processo de ensinar, pois indica aos alunos que os conhecimentos podem ser partilhados entre aluno/professor e aluno/aluno na escola.

Na pesquisa, busca-se descrever, analisar e compreender a relação dos professores com o planejamento. O estudo se fundamenta em entrevistas e observações das aulas de professores do Ensino Médio quanto ao uso do planejamento.

PESQUISA DE CAMPO: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

Na pesquisa de campo, considera-se a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação e prática dos professores que atuam no Ensino Médio. A partir desse reconhecimento, tem-se como objetivo analisar o uso do planejamento por professores como foco da pesquisa de campo. A escolha do tema se deve ao fato de acreditar que o planejamento tem fundamental importância para o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: I) Fundamentação Teórica e II) Pesquisa de campo. Na primeira etapa, foram selecionados autores que tratam sobre os conhecimentos/saberes do docente referentes ao planejamento. Na segunda etapa ocorreu a Pesquisa de Campo, na qual foram realizadas observações de 4 (quatro) aulas de 12 (doze) professores. Após o término das observações, foi realizada uma entrevista individual e presencial com cada professor, a qual foi elaborada com questões definidas pelos membros da pesquisa.

Ao dividir a pesquisa em etapas, optou-se por iniciar com o estudo exploratório, no intuito de construir uma base teórica sobre a temática em questão. A construção da base iniciou-se com a leitura, análise e fichamento de textos sugeridos e selecionados pelo grupo, em encontros semanais na Universidade.

Os principais autores que nortearam a base teórica da pesquisa são: Shulman (2005), Pimenta (1997), Tardif (2014), Masetto (1994) e Libâneo (1994). O referencial teórico proporcionou o aprofundamento teórico e a compreensão sobre a complexidade do ensino e aprendizagem de conhecimentos/saberes específicos e sua contribuição no momento do planejamento.

Ainda na etapa da construção da fundamentação, foram definidas as categorias de análise de observação das aulas, que envolviam analisar o uso do planejamento, ou seja, se o professor planeja e como planeja, se tem retomado o planejamento, se o planejamento era documentado ou não, entre outras questões. Os questionamentos definidos para a entrevista foram verificadas a partir das seguintes categorias de análise:

- 1) Sentido e uso do planejamento pelo professor
- 2) Reflexão sobre a prática docente

Como recorte temporal, optou-se pela análise das práticas de professores que atuam no Ensino Médio. Já como recorte espacial, optou-se pela seleção de duas escolas de Ensino Médio, da rede pública da cidade de Curitiba. O critério de definição dessas duas escolas levou em conta a facilidade de acesso dos pesquisadores do projeto a essas instituições.

Participaram da pesquisa 12 (doze) professores, que atuam no Ensino Médio. Destes, 4 (quatro) atuam no turno da manhã, 5 (cinco) no turno da tarde e 3 (três) atuam no turno da noite, de uma das duas instituições pesquisadas. A escolha dos professores foi realizada pela pedagoga da instituição, que afirmou ter utilizado como critério a disponibilidade desses docentes em receber alunos pesquisadores.

A definição dos procedimentos de análise da pesquisa de campo foi discutida entre o grupo e classificada em dois momentos. No primeiro momento foram realizadas observações das aulas dos professores, que na pesquisa foram intitulados professor (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L), para que ocorresse o sigilo necessário na pesquisa.

No segundo momento foram realizadas entrevistas individuais gravadas em áudio, com cada professor. Os professores entrevistados têm cursos de formação inicial em áreas diversas e atuam em diferentes turmas. Professor "A" (Licenciatura em Matemática), professor "B" (Licenciatura em Letras – Português/Francês), professora "C" (Licenciatura em Matemática), professor "D" (Licenciatura em Ciências Sociais), professor "E" (Licenciatura em Matemática), professor "F" (Graduação em História Natural – Ciências Biológicas), professora "G" (Licenciatura em Educação Artística), professora "H" (Licenciatura em Letras Português/Inglês), professor "I" (Licenciatura em Letras Português/Espanhol), professor "J" (Licenciatura em Física), professora "K" (Licenciatura em Filosofia) e professor "L" (Licenciatura em Matemática).

As aulas observadas foram em turmas de 1º ano do Ensino Médio (professor “A”, “D” e “G”), 2º ano Ensino Médio (professora “C”, “F”, “H”, “I”, “J” e “L”) e 3º ano Ensino Médio (professor “B”, “F” e “K”).

A entrevista foi dividida em 2 (dois) blocos; no primeiro bloco, com perguntas sobre a formação inicial e no segundo, sobre a prática docente e uso do planejamento.

Na sequência, apresentam-se alguns resultados da pesquisa, na qual foram priorizadas as categorias de análise. Compreende-se que a análise de tais questões, na contemporaneidade, é de extrema relevância para a comunidade acadêmica educacional, no que se refere à discussão sobre os conhecimentos na formação inicial e a atividade docente.

A pesquisa pretende, com base nas observações e entrevistas realizadas com professores, analisar as hipóteses e categorias de análise selecionadas.

1) Sentido e uso do planejamento na ação docente

Quanto ao sentido e uso do planejamento pelos professores pesquisados, a pesquisa revelou que 11 (onze) professores têm o hábito de planejar suas aulas e de seguir o planejamento de ensino, enquanto 1 (um) disse planejar apenas aulas especiais.

Durante as observações de aula, foi possível perceber que os professores fazem uso do planejamento e procuram realizar retomada de conteúdos sempre que necessário.

No decorrer das entrevistas, todos os 12 (doze) professores destacaram a importância do planejamento de ensino. Os professores “J” e “E” citaram que o planejamento é um elemento essencial na prática docente e enfatizam a importância de estabelecer objetivos ao planejar:

Pra mim, ele é essencial. Se você não tem um planejamento feito, independentemente de modelo, essa coisa do modelo de um planejamento... eu sou pedagoga de formação, mas eu não sou das quadradinhas, modelo de planejamento, acho que cada um tem o seu, mas o planejamento em si ele é importante. Um planejamento que esteja ligado, principalmente, a um objetivo bem estabelecido e isso precisa ser explicitado porque se eu não explicito o meu objetivo eu não sei onde eu quero chegar e os conteúdos que eu quero trabalhar com os alunos e principalmente o que eu quero avaliar com eles, se isso está bem explicitado eu acho que é tranquilo. (Professor “J”)

É importante ter um bom planejamento e saber fazer um bom planejamento. Ter bem claros os objetivos do que você quer, os conteúdos que você quer trabalhar, onde você quer chegar, isso você faz através do planejamento. (Professor “E”)

Os professores citaram a importância dos objetivos, que devem estar bem claros no planejamento, para se obter o êxito da prática. Segundo Larchert (2010, p. 62):

Objetivos educacionais orientam a tomada de decisão no planejamento, porque são proposições que expressam com clareza e objetividade a aprendizagem que se espera do aluno. São os objetivos que norteiam a seleção e organização dos conteúdos, a escolha dos procedimentos metodológicos e definem o que avaliar. Os objetivos são a base da

construção do planejamento e devem ser pensados de maneira que possam adequar-se às situações reais dos alunos.

Os professores “H” e “B”, também, consideram o planejamento como um objeto importante para a prática docente e ressaltam que ele precisa ser adequado ao contexto da turma e flexível, para ser repensado, se necessário:

É fundamental, porque se você não adequar aquilo que você quer ministrar de aula ao planejamento, você acaba saindo do mínimo que o aluno tem que aprender naquela tua matéria específica. (Professora “H”).

Até porque ele te dá um norte, uma direção daquilo que você vai trabalhar, e daquilo que você pode modificar no meio do caminho. Então, por exemplo, se eu identifico que aquele meu planejamento não foi suficiente para aquela determinada turma, naquele ano, esse já é um norte para que no ano que vem eu faça diferente. Os conteúdos devem ser repensados com frequência, haja vista que eles têm que ser flexíveis conforme a capacidade dos alunos. (Professor “B”).

O planejamento precisa ser construído considerando a realidade em que será aplicada e os possíveis obstáculos que a realidade pode acarretar, fazendo com que o professor o adéque às novas situações.

Nesse sentido, a professora “L” citou a importância de se ter sempre um “Plano B”, em relação às propostas que, eventualmente, não podem realizar-se por algum motivo do contexto real. Ela entende o planejamento como:

É a organização do trabalho. Isso faz muita diferença ele te dá segurança na hora de executar. Eu planejei, e isso tem uma sequência. Eu fico totalmente tranquila em relação aquilo. Aí eu vou dar atenção ao aluno, consigo observar o que está falhando e o plano B como eu falei da um estresse na gente, mas também te dá segurança... poxa isso falhou, mas eu sei o que eu vou fazer eu não vou resolver isso agora. Dá muita diferença isso. (Professora “L”).

O planejamento como organização do trabalho docente, conforme mencionou a professora, é defendido por Libâneo (1994) ao defini-lo: “O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.”.

Os professores “J” e “K” pontuaram, respectivamente, que o planejamento não é algo definitivo e que trata-se de um elemento que pode ser enriquecido:

É um norteador, mas não é definitivo não. É só um norteador porque a aula, é sempre única e a mesma aula que você dá em uma turma e dá em outra acontece de forma diferente. (Professor “J”).

Eu vejo como algo que já foi visto... ele pode ser enriquecido, mas não pode ser deixado de lado porque quem ajudou a montar, a pessoa, o grupo que montou teve que seguir um embasamento, não é algo tirado do nada. Tem uma linha de pensamento uma linha de estudo que foi planejada. Então a gente não pode deixar de seguir. (Professora “K”).

Entender o planejamento como um documento não definitivo é uma maneira de torná-lo flexível e significativo, conforme citou o professor “J” a realidade de cada aula é única.

Todos os professores entrevistados destacaram que cada turma tem suas peculiaridades e exigem planejamento e metodologias diferenciadas. A professora “C” destacou: “Eu planejo muito, não consigo dar uma prova repetida de um ano para o outro. E cada turma é uma, em determinado momento, então você não consegue pegar aquilo que você trabalhou ano passado e passar para o aluno esse ano, porque é outro aluno, outra realidade”.

Apesar do reconhecimento da importância do planejamento por parte dos professores entrevistados, sabe-se que o ato de planejar não tem se verificado efetivamente pela maioria dos professores. Isso ocorre por diversas razões, entre elas, a falta de tempo e/ou falta do real sentido e do significado do planejamento como possibilidade de nortear o trabalho docente.

A professora “G” que disse não planejar todas as suas aulas:

Eu planejo. A maioria das aulas, eu não planejo. Não tenho um planejamento específico, mas quando eu vou dar uma aula, que eu chamo de aula especial, que ela foge um pouquinho, ali do cronograma. A aula de laboratório, por exemplo, é uma aula em que eu discuto questões científicas, por exemplo, que não é específico de física, aí eu planejo, do começo ao fim eu faço o planejamento da aula. Isso, assim, se eu for te dar uma frequência dessas aulas especiais eu acho que é duas por mês, são duas aulas por mês, eu não consigo mais que isso, por causa de recursos e por causa do tempo, mas eu sempre tento quebrar, aquele ritmo e fazer uma aula especial e essas aulas, eu planejo bem. Bem planejadinho. (Professora “G”).

Com relação à frequência com que os professores realizam o planejamento, foi afirmado nas entrevistas que não realizam o planejamento diário, e sim o bimestral. A esse respeito, não se pode negar o fato de que os professores, de um modo geral, não conseguem elaborar planejamentos diários ou semanais individuais ou coletivos, tanto pela falta de tempo como de um momento específico para isso.

Nem sempre a hora atividade está garantida ao professor, que quando a tem, precisa ser ocupada com diferentes atividades, as quais incluem preenchimento de livros de chamada, entre outras tarefas de ordem burocrática. Considera-se o momento de reflexão sobre encaminhamentos, metodologias e avaliações um momento ímpar na atuação de professores comprometidos com a qualidade, acesso e permanência com sucesso de todos os alunos.

Uma das questões da pesquisa trata sobre a participação dos professores na elaboração e se estes têm seguido o Plano de Trabalho Docente (PTD). Mais da metade afirmaram ter participado da elaboração e que procuram seguir o documento. A falta de significado, somada à falta de tempo, acaba dificultando a elaboração de planejamentos de ensino e escolar, individuais e coletivos.

Foi reconhecida a contribuição desse documento como um norte no trabalho do professor, mas a dificuldade na sua efetivação ficou evidente na maioria das falas. Sobre o PTD, o professor “D” relatou que: “A gente tem um planejamento que é obrigatório, durante o início do ano, esse não muda muita coisa pra falar a verdade, é um recorta e cola, control + C, control + V das diretrizes”.

Cabe ressaltar que alguns elementos do PTD são obrigatórios e devem seguir as Diretrizes Curriculares Estaduais, como: Conteúdos Estruturantes e Conteúdos

Básicos. Igualmente, deve ser pautado no Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), como a avaliação.

2) Reflexão sobre a prática docente

Todos os 12 (doze) professores revelaram refletir sobre sua prática docente e que tal atividade é realizada de maneira constante. O professor “A” relatou que pede auxílio aos alunos: “Eu me avalio e peço para os alunos, ‘como é que o professor tá?’... eu peço sempre pros alunos que avaliem o professor e ajudem o professor”.

O professor “B” também adota como prática o *feedback* dos alunos e da equipe pedagógica: “Eu faço avaliação com os alunos e peço para eles me avaliarem... E também pedir opinião da equipe pedagógica, que sempre está fazendo essas avaliações para saber o que eu tenho que melhorar, aprimorar”.

Refletir a própria prática, considerando a opinião e o rendimento dos alunos, pode proporcionar ao professor alguns elementos que ele, talvez, não foi capaz de observar, mas pode, inclusive, tornar a reflexão um tanto quanto limitada ou cômoda.

O professor “J” afirmou utilizar o andamento da turma para sua reflexão. “Eu analiso muito a minha prática docente, principalmente quando eu percebo que não consigo atingir alguns públicos, alguns alunos”.

Ao refletir sobre sua atuação, considerando a maneira como a turma reage às propostas, é uma maneira de repensar também os planejamentos e os recursos que são utilizados pelo professor.

O professor “L” pontuou que observa a maneira como a sua proposta de aula atinge de maneiras diferentes suas turmas. A partir desse fato, faz a reflexão todos os dias:

Todo dia e acho que nunca está bom. Todos os dias. É diário. Poxa, em uma turma funcionou, no 2º A não funcionou, era a mesma professora o mesmo conteúdo o que aconteceu? O que eu não li naquele momento que faltou? É diário mesmo.

As perguntas que o professor faz a si mesmo podem ser consideradas uma maneira de descobrir outras questões sobre a própria prática, ao analisá-las, para entender a singularidade de cada turma.

Seguindo o mesmo direcionamento, a professora “H” considera que:

Sempre quando você entra em uma aula e sente que aquela aula poderia ser feita de uma outra forma. Ser menos evasivo e mais invasivo, por exemplo, agora no 3º ano, a aula foi evasiva, ou seja, eu coloquei a matéria no quadro de 30 alunos, metade de alunos estava ali afim, para prestar atenção, os outros 30 estavam prestando atenção, mas a gente percebe que não estavam. Então a gente fica meio preocupado, para saber o que que não foi tocado...que a gente não conseguiu tocar todos eles em um mesmo percentual.

A professora “H” descreve uma situação cotidiana para exemplificar a maneira de refletir sua prática e relata ficar preocupado quando não “toca” todos os alunos do mesmo jeito.

A maioria dos professores realiza a autoavaliação. O professor “D” destacou que analisa a partir de sua prática, observando o que deu certo e mudando o que não deu (autoavaliação): “Eu fiz um trabalho que não deu muito certo numa turma, eu tento mudar na outra, sabe”. A professora “G” também afirma refletir a prática, partindo das propostas: “eu analiso quando eu aplico uma prática nova, eu vejo o que deu certo, o que não deu e eu analiso a própria estruturação do meu trabalho como um todo”.

A reflexão por meio das propostas de atividades dos professores para a turma pode indicar que a busca por uma prática adequada às singularidades das turmas são constantes.

O professor “F” também destacou a autoavaliação: “Sempre exijo a participação dos alunos, como eu disse, dependendo do caminhar, às vezes eu tenho que mudar um trabalho, dependendo da turma, uma turma é diferente da outra, você vai adaptando a realidade do que vai acontecendo”.

Considerar cada turma como uma realidade diferente incentiva o professor a repensar e reconsiderar ações específicas para atuar nos diferentes contextos.

A professora “K” analisa sua prática ao observar a reação dos alunos em relação ao que ela ensina e se o conteúdo está sendo útil para eles. “Ah! eu faço a análise de observar a maneira que o educando está se portando, se faz alguma diferença nele, se você sente que ele está utilizando o que está ouvindo. Ele está tendo uma mudança? Ver se está servindo, se está funcionando”.

A significação dos conteúdos para os alunos é um elemento crucial na reflexão dessa docente. Ela entende a importância de ponderar a utilidade dos conteúdos aos alunos que o aprendem, e que cabe ao professor construir essa ponte entre a teoria e utilidade do que se aprende.

Em relação a essa categoria de análise, é possível considerar que, de maneiras diversas e com suas particularidades, os professores realizam constantemente a reflexão sobre suas práticas. E que ela consiste em almejar uma evolução, seja no âmbito individual ou coletivo das turmas.

Considera-se a reflexão da prática do professor um ato necessário para alcançar os objetivos propostos no planejamento e na área educacional.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação dos docentes com os conhecimentos didático-pedagógicos, aprendidos durante a formação inicial, e sua contribuição nas práticas, enfatizando o uso e o significado atribuído ao planejamento de ensino pelos professores. Os objetivos específicos do estudo foram: 1) Aprofundar os estudos sobre a natureza e especificidades dos conhecimentos didático-pedagógicos, que contemplem discussões e pesquisas atuais e tratem da atividade docente; 2) Refletir temáticas que se constituem como necessárias na formação docente; 3) Possibilitar discussões sobre as principais dificuldades encontradas por professores na elaboração e efetivação do planejamento de ensino; 4) Refletir sobre o sentido e uso do planejamento; e 5) Propiciar o envolvimento do licenciando na pesquisa e extensão com vistas a proporcionar a relação teoria e prática.

Defende-se que o trabalho educativo é caracterizado pelo ato de ensinar algo a alguém. Ensinar é uma atividade complexa que exige do professor conhecimentos específicos da área de ensino. A pesquisa bibliográfica destaca a importância da Formação de Professores e os Saberes/Conhecimentos necessários à docência, dando ênfase ao planejamento como norteador do trabalho docente.

Parte-se do entendimento de que o professor é um profissional que detém saberes/conhecimentos de variadas fontes. Durante o seu fazer docente, ele mobiliza diferentes teorias, metodologias e habilidades, que irão contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa de campo, foi possível identificar o reconhecimento do planejamento como um instrumento importante em sala de aula, sendo um elemento essencial para se atingir os objetivos do ensino e direcionar a aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, também observou-se que o planejamento é destacado como componente importante, pois tem contribuído para a organização do trabalho docente e organização dos conhecimentos escolares presentes no currículo.

Outro elemento investigado na pesquisa trata da reflexão sobre a prática docente, na qual foi possível identificar que os professores buscam refletir sobre sua prática docente e que tal atividade é realizada de maneira constante. Sobre as formas e momentos de reflexão, foi afirmado que são utilizadas diferentes formas como: *feedback* dos alunos, conversas com a equipe pedagógica, análise dos resultados das avaliações, entre outros.

Um elemento importante assinalado durante as entrevistas foi a autoavaliação realizada pelos professores, com o objetivo de verificar o sentido e os resultados da própria prática. A autoavaliação é considerada um elemento fundamental em qualquer área de atuação e possibilita conhecer a si mesmo, ver quais são os seus erros e acertos.

Refletir a própria prática é uma maneira de repensar também o planejamento e os recursos que são utilizados pelo professor. A autoavaliação deve ser a grande aliada da prática, visto que ela permite melhorar os processos, para que o professor atinja os seus objetivos de ensino e aprendizagem.

Considera-se necessária e relevante a continuidade de pesquisas que tratam sobre os conhecimentos que envolvem a docência, tendo em vista a complexidade de elementos que envolvem o ato de ensinar.

Didactic-pedagogical knowledge: sense and use planning

ABSTRACT

The research aims to analyze the didactic-pedagogical knowledge in the training and practice of the teacher who works in High School in state schools of Curitiba, Paraná. It is considered that the didactic-pedagogical knowledge are necessary knowledge to the teaching practice and are directly related to the action of teaching, as an example, can be cited the subjects planning, methodologies, relation between the subjects, curriculum and school evaluation. In the research we opted to analyze the forms of organization of the pedagogical work regarding the use and sense of planning in the teaching action. It was sought to deepen studies on the knowledge mobilized by the teacher in the act of teaching. The bibliographic research is based on authors who deal with knowledge in the formation and teaching activity, such as Tardif (2014), Shulman (2005) and Pimenta (1997). As a methodology it was decided to observe classes and interviews through semi-structured questionnaires. The research revealed that the didactic-pedagogical knowledge present in the initial formation of teachers has contributed to the planning of the classes and / or to follow the teaching planning, that the teachers have participated in the elaboration and followed the Teaching Plan of the institution. The reflection about the practice itself was pointed out as an act that is being carried out by the interviewed teachers on a constant basis.

KEYWORDS: Teaching practice. Initial formation. Didactic-pedagogical knowledge.

Conocimientos didácticos-pedagógicos: sentido y uso planeamiento

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los conocimientos didáctico-pedagógicos en la formación y práctica del profesor que actúa en la Enseñanza Media en escuelas estatales de Curitiba, Paraná. Se considera que los conocimientos didáctico-pedagógicos son conocimientos necesarios para la práctica docente y están relacionados directamente con la acción de enseñar, como ejemplo, pueden ser citadas las temáticas sobre planificación, metodologías, relación entre los sujetos, currículo y evaluación escolar. En la investigación se optó en analizar las formas de organización del trabajo pedagógico en lo que se refiere al uso y sentido de la planificación en la acción docente. Se buscó profundizar estudios sobre los conocimientos movilizados por el profesor en el acto de enseñar. La investigación bibliográfica se basa en autores que tratan sobre el conocimiento en la formación y actividad docente, como Tardif (2014), Shulman (2005) y Pimenta (1997). Como metodología se optó por la observación de clases y entrevistas por medio de cuestionarios semiestructurados. La investigación reveló que los conocimientos didáctico-pedagógicos presentes en la formación inicial de los profesores han contribuido en el momento de planificar las clases y / o seguir la planificación de enseñanza, que los docentes participan en la elaboración y siguen el Plan de Enseñanza de la institución. La reflexión sobre la propia práctica indica que la planificación es realizada por los profesores entrevistados de manera constante.

PALABRAS-CLAVE: Práctica docente. Formación inicial. Conocimiento didáctico-pedagógico.

NOTAS

1 Transposição Didática é o termo utilizado por Chevallard (1991) para caracterizar o processo ao qual o conteúdo científico tem se tornado um conteúdo escolarizado, ou seja, possível de ser assimilado pelos alunos.

2 São chamados temas clássicos da Didática aqueles temas que tratam diretamente sobre a ação de ensinar, como fundamentos da educação, objetivos de ensino, metodologias, planejamento, relação professor e aluno, avaliação, etc. e que sempre estiveram presentes na disciplina de Didática, pela sua demanda e tradição no currículo e nos manuais de Didática Geral (HEGETO, 2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o de julho de 2015**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

HEGETO, L. C. F. **A didática como disciplina escolar**: estudo a partir dos manuais de Didática Geral. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

_____. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18 (artigo aceito para publicação em 2018).

LARCHERT, J. M. **Didática e tecnologias I**. 1. ed. Ilhéus: Editus, 2010. v. I. 80 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 21 out. 2017.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuance**, v. 3, n. 3, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado Revista de Currículum y formación Del professorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

Recebido: 19 ago. 2018

Aprovado: 10 out. 2018

DOI: 10.3895/rtr.v2n2.8715

Como citar: HEGETO, L. C. F.; CAMARGO, C. J.; LOPES, D. C. Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Leia de Cassia Fernandes Hegeto

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

