



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# A Didática e a Formação Docente no Ensino Superior:

Alguns Aspectos à Luz das Relações Trabalho-Educação

Rosane Michelli de Castro; Vandeí Pinto da Silva

**Como citar:** CASTRO, Rosane Michelli de; SILVA, Vandeí Pinto da. A Didática e a Formação Docente no Ensino Superior: Alguns Aspectos à Luz das Relações Trabalho-Educação. *In:* MIGUEL, José Carlos; REIS, Marta dos. **Formação Docente:** perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-26.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7.p13-26>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS ASPECTOS À LUZ DAS RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO

*Rosane Michelli de Castro<sup>1</sup>*

*Vandêi Pinto da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Neste texto, nosso objetivo é abordar, principalmente, aspectos essenciais da Didática e da formação docente no ensino superior à luz das relações trabalho-educação, a partir da nossa experiência sistematizada no ensino superior, particularmente com a docência e pesquisa no campo e na disciplina de Didática.

Por se tratar de *alguns aspectos*, certamente, outros que decorrem desse primeiro momento não foram contemplados, pelos limites de formatação impostos para a elaboração deste texto. Assim sendo, consideramos este texto introdutório de outros que esperamos apresentar na série de material didático a ser publicada periodicamente pela Editora Oficina Universitária da FFC – Unesp/Marília, mediante os quais esperamos contemplar o conjunto das discussões e conteúdos que constam no plano de ensino da disciplina mencionada.

<sup>1</sup> Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Marília.

<sup>2</sup> Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Marília.

O que ora se apresenta se deve à crença nas possibilidades de buscar, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema educacional.

Nesse contexto a formação de docentes em nível superior ganha relevâncias social e estratégica, tomando para si as tarefas de formar sujeitos da ação-reflexão-ação diante de uma sociedade historicamente constituída tendo como base as relações sociais que se estabelecem à luz das múltiplas determinações do capital. Verifica-se que, nesse sentido, os principais enfrentamentos têm se dado no terreno das discussões sobre o que se deve privilegiar ou conciliar no rol de critérios e conteúdos para a formação do professor. Quais conhecimentos, ou áreas de conhecimentos, seriam os aportes para constituir o conjunto de saberes de docentes que atuam no ensino superior?

Especificamente nas disciplinas de Didática que integram a grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade, da qual os presentes pesquisadores são docentes, buscamos enfatizar discussões que consideramos de fundo filosófico. Tais discussões referem-se à orientação da prática docente no conhecimento da luta ideológica contemporânea e sócio-histórica, bem como às possibilidades de constituição de disciplinas, entre elas a Didática, de currículos e referenciais que deem conta dessa orientação nos processos de formação de professores.

A propósito, no primeiro tópico deste texto, abordamos aspectos que, num curso voltado para formação docente em nível superior, acreditamos serem essenciais. Tais aspectos dizem respeito à mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos que acontecem na sociedade e, particularmente, na educação buscando as suas múltiplas determinações no âmbito das relações capitalistas com rigor e objetividade. Cremos ser isso possível apenas à luz de uma concepção de mundo, de um método e de uma práxis que se constituem em unidade no materialismo histórico e na sua dialética.

Nesse sentido, no segundo tópico ressaltamos uma preocupação central com relação aos nossos alunos em formação docente inicial que se faz na própria escola. Finalmente, privilegiamos dialogar com as teorizações de István Mészáros, em “A educação para além do capital” (2005),

que, mediante perspectivas filosófica e histórico-sociológica, têm fundamentado nossos discursos e trabalhos iniciais nas disciplinas de Didática.

### **MATERIALISMO HISTÓRICO: RIGOR E OBJETIVIDADE NO CAMPO DA DIDÁTICA**

Como dito, a nossa opção por desenvolver aspectos essenciais da Didática e da formação docente no ensino superior à luz das relações trabalho-educação – atividade que temos nos dedicado no âmbito das disciplinas de Didática em um curso de Pedagogia – se deve à crença de podermos buscar, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema educacional.

Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, cujas bases foram definidas por Marx e Engels, exige de quem o assume como postura, como concepção de mundo, a busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que nos é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram tal fenômeno.

Nesse sentido, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica em se trabalhar, rigorosamente, com categorias construídas historicamente, a partir das quais o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação.

Significa dizer que, quando adota o materialismo histórico como postura e método, o pesquisador traz para o plano da realidade a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas pelo modo humano de produção social da existência. Assim, enquanto método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.” (PENITENTE; CASTRO; GARROSSINO, 2007, p. 214).

No entanto, a explicitação de todo o processo de apreender, de expor a estrutura de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é repostado e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas ações superiores em relação às anteriores.

Assim, como afirma Frigotto (2006), quando adota o materialismo histórico e sua dialética enquanto visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, feita de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida, portanto, distanciando do pseudoconhecimento decorrente das condições a ele impostas, pelas relações capitalistas em suas instituições geradas no âmbito da nossa sociedade.

A proposta é, segundo Gramsci (1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 77), romper com a lógica alienante imposta nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 78).

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: UMA PREOCUPAÇÃO CENTRAL**

Diante da concepção de mundo, método e práxis que assumimos em Didática num curso de formação de professores em nível superior, procuramos preparar os futuros educadores para a busca do conhecimento da

escola, a partir do que se é possível pensar nos currículos e em referenciais para a construção da escola e da própria formação docente.

Significa dizer que estamos a encaminhar os nossos futuros professores para se formarem e atuarem no mundo concreto, das relações e mediações que ocorrem no lugar de trabalho dos professores e alunos, na escola. Privilegiar o local de trabalho docente, por sua vez, significa aproximar trabalho e educação também da perspectiva do discente.

Segundo Imbernón (2004, p. 80), em “Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza”, uma formação centrada na escola “[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.” Deve-se entender, com isso, que a escola deverá transformar-se em lugar prioritário de formação, diante de outras ações ou instituições formativas.

Para Imbernón (2004, p. 80), “não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças.” É importante lembrarmos que não se trata de simples mudança de “[...] enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.”

Pretende-se, portanto, desenvolver uma cultura colaborativa e de participação, que permita:

- ◆ Processos de ação-reflexão-ação;
- ◆ Mudança da realidade cultural;
- ◆ Construção de novos valores: propor a interdependência, abertura profissional, comunicação, fazer do ato educativo um ato público, a colaboração, a autonomia, a autorregulação e a crítica colaborativa;
- ◆ Colaboração não como estratégia de gestão, mas como filosofia de trabalho;
- ◆ Processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença;
- ◆ Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores;
- ◆ Busca do poder e capacidade pelos professores;

◆ Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Na busca dessa cultura, identificam-se quatro fases, segundo Imbernón (2004):

- ◆ Preparação: inclui o começo da experiência e a negociação sobre a participação e o controle;
- ◆ Revisão: inclui o planejamento, instrumentação, mobilização de meios, obtenção de informação, conclusões, etc.
- ◆ Desenvolvimento: planeja-se e implementa-se a inovação;
- ◆ Institucionalização ou manutenção da inovação.

As fases acima podem ser associadas ao processo central de geração da cultura de uma escola, conhecido dentre os educadores e educadoras como Projeto Político Pedagógico.

Importa, nesse processo, trabalhar, centralmente, com o conjunto dos sujeitos da chamada *comunidade escolar*, a ideia de que o percurso de construção da escola, mediante um projeto, faz-se na própria escola e por eles mesmos, movidos por necessidades e utopias próprias, cuja satisfação destas últimas está condicionada aos meios e processos também da própria comunidade. Tudo isso há de estar materializado discursivamente de maneira sistematizada e planejado, em formato de um projeto, para que nada se perca no percurso.

Daí que uma primeira definição, trabalhada com os alunos em formação docente, é a de Projeto da Escola ou Pedagógico, entendido, conforme Vasconcelos (1999, p. 169), como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Ainda, o Projeto Pedagógico da Escola pode ser definido como “[...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 169), cuja eficácia será decorrente da participação coletiva dos sujeitos da comunidade escolar, na construção desse instrumento, que, no limite, é o resultado da construção do conhecimento sobre a própria escola.

Um primeiro exercício de participação proposto é o de contextualização da escola e das práticas pedagógicas nela observáveis. Então, cabem as perguntas e as reflexões sobre:

- ◆ cotidiano da sua escola e sobre as escolas atualmente;
- ◆ as dificuldades e possibilidades de superação dessas dificuldades;
- ◆ e o papel pessoal de cada um em trabalho futuro para a superação das dificuldades encontradas.

Terminada tal etapa, cabe a proposição da reflexão sobre a importância da escola e da participação de cada um como educadores à luz das relações educação-trabalho, centralmente, após a década de 1990, impregnada pelos discursos de descentralização da educação, como resposta à crise de legitimidade do Estado, a partir do que se deve pensar e valorizar a escola como local de organização dos trabalhadores que ali podem construir sua identidade. Portanto, é necessário trabalhar mais com a totalidade, tendo muita clareza sobre a questão da cultura e do poder local em suas relações com o global. No limite, essa *nova escola* terá que levar todos os sujeitos envolvidos a refletirem e a agirem em prol de uma escola pensante na organização de situações, atividades e ambientes facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de:

- ◆ um projeto de educação que traduza as concepções da escola a respeito da educação, da pessoa humana que se pretende formar, dos valores norteadores da vida em sociedade;
- ◆ um projeto de gestão que dê corpo a essas concepções, criando condições para que o pedagógico aconteça no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, o projeto de uma escola só poderá ser pensado se for tecido no coletivo da comunidade escolar: centrando-se no aluno; considerando o contexto de inserção da escola; favorecendo a criação de estudo e reflexão e interferindo na articulação geral do currículo; e, finalmente, exigindo dos professores e demais profissionais que atuam na escola o saber e o saber fazer.

Outros aspectos a serem considerados nessas reflexões referem-se:

1. ao papel do professor enquanto agente mediador e fomentador dos processos de ensino e aprendizagem. Uma atuação nessa perspectiva ultrapassa a ideia de “dar aula”, como discutido por Demo (2004), encaminhando para um profissional que *cuida da aprendizagem do aluno*, sendo este cuidar um compromisso ético e técnico que ajude o aluno na construção de sua autonomia.
2. à aprendizagem dos conteúdos na perspectiva apontada por Gasparin (2005), faz-se necessário considerar a finalidade social dos conteúdos escolares de forma que adquiram um novo significado para o aluno, podendo ser integrado em seu dia a dia teórica e praticamente. Isso implicaria em novos papéis do professor e do aluno, em que ambos atuariam como coautores dos processos ensino e aprendizagem.

### **MÉSZÁROS: UM REFERENCIAL TEÓRICO**

A razão de nossos discursos e trabalhos iniciais nas disciplinas de Didática serem fundamentados nas teorizações de Mészáros (2005) em “A educação para além do capital”, mediante perspectivas filosófica e histórico-sociológica, é decorrente do nosso compromisso político com uma escola e um ensino de qualidade e emancipatório para todos, sobremaneira, para os nossos alunos em formação docente.

Nesse sentido, buscamos pensar a formação docente que ocorre nas escolas, com os professores e professoras em atividade nas suas salas de aula ou em funções administrativas, e a relação possível com a luta por uma educação centrada no ser humano e não na lógica do capital.

Mészáros (2005) evidencia que, para pensarmos a educação desse ponto de vista, é necessário pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, o que “[...] exige a superação dessa lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 9). Ainda, afirma que é necessário entendermos que educar significa, conforme Gramsci,

[...] por fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias [...] tarefa essa que vai

muito além das salas de aula, das escolas e dos gabinetes e fóruns acadêmicos. (MÉSZÁROS, 2005, p. 9).

Em Mészáros (2005, p. 10), há propostas de reflexão sobre o papel da educação na construção de outro mundo possível e as possibilidades de se construir uma educação, cuja principal referência é o ser humano, que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

Mészáros (2005) alerta para o fato de que a “[...] exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11). Assim, afirma que “o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12).

O autor sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore o homem, pois afirma que as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Entretanto, ressalta que a nossa luta deve ser por uma educação libertadora que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Segundo esse autor, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Portanto, o que pretendemos refletir com os nossos alunos, futuros docentes, são as possibilidades de, mediante a educação, identificar as contradições do capital e das relações sociais por ele engendradas, pois somente assim poderíamos ir além dos limites de atuação impostos por essa lógica desumanizadora. Pois, como afirma Mészáros (2005, p. 12): “limitar, portanto, uma mudança educacional radical às margens corretivas in-

teresseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa.” Daí a necessidade de universalizar a educação e ao mesmo tempo o trabalho, como critério para a superação do capital.

### À GUIA DA CONCLUSÃO

Considerando que o plano de discussões proposto neste texto tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada pelas dimensões do materialismo histórico enquanto concepção de mundo, método e práxis.

Aí, então, é que ressaltamos todo o rigor e a objetividade da Didática na formação docente em nível superior: nunca isolar os fatos estudados para *dissecá-los* em laboratórios, mas, sim, situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Consiste, ainda, em analisar o potencial das práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos, a partir do que acreditamos na importância da formação docente na escola.

Retomando as formulações de Mészáros (2005, p. 52-53):

[...] seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode e será quebrado.

É com essa tarefa que temos nos debruçado no campo de investigações e nas disciplinas de Didática: buscar evidenciar as possibilidades que os educadores podem construir de mudar o modo de internalização de uma concepção de mundo *historicamente prevalecente* e que deve ser expressa de uma forma concreta.

Refletindo sobre tudo que envolve a escola e as práticas educativas, procuramos observar que os seus processos de idealização, desenvolvimento e avaliação podem e devem ser apropriados pelos professores e professoras como local e tempo para o início de processos de mudança da concepção de mundo, de homem, de educação, de escola, enfim, de todos os elementos que envolvem a formação do homem, principalmente, mediante conhecimento sistematizado, já que a aprendizagem, como afirma Paracelso, ocorre durante toda a vida.

Refletir sobre novas concepções significa, segundo Mészáros (2005, p. 59), pensá-las em intercâmbio com “a nossa própria vida”, numa perspectiva de totalidade, o que significa resgatar pensá-las a partir das chamadas *grandes narratives*, que são capazes de confrontar o sistema capitalista. Significa negar a tendência pós-moderna que prioriza os *petits récits*, da qual é impossível extrair as possibilidades da desalienação dos indivíduos. (MÉSZÁROS, 2005, p. 63).

Por isso, o desafio que cada um dos sujeitos deverá enfrentar no interior de uma escola, e na própria vida, é sem paralelo na história. Não há, portanto, receitas prontas e nem um campo de receituário pedagógico, funções que, errônea e historicamente, querem atribuir à Didática.

Gostaríamos também de abordar, ainda que com caráter de uma (in) conclusão, outro aspecto da Didática que acreditamos ser necessário que o educador invista seu tempo e esforço em sua prática pedagógica. Diz respeito às relações interpessoais entre todos os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam acontecer tal prática.

Um aspecto muito presente é a afetividade que não substitui a responsabilidade de o professor ensinar o que é específico da cultura escolar, que são saberes científico e cultural necessários à passagem do aluno do espaço privado ao espaço público.

Entretanto, defendemos a ideia de que, primeiramente, o aluno aprende pela emoção presente no prazer de ensinar do professor que, de uma maneira acolhedora do saber do outro e afetiva nas situações e relações de ensino e de aprendizagem, oferece condições para que os alunos se apropriem do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade e legitimado em nossa sociedade.

Acreditamos que o professor não deve insistir na ideia de suprir carências afetivas que os alunos trazem do lar, pois não poderemos assumir o papel da família e, ainda, correremos o risco de tornar o nosso aluno carente também do conhecimento sistematizado.

Por outro lado, também acreditamos que não podemos pensar nos lares dos nossos alunos como espaços pedagógicos e, daí, cabe uma boa reflexão sobre os *deveres de casa*. Apesar de não ser um consenso entre os educadores, defendemos a ideia de que o professor deve trabalhar o que é pedagógico no espaço da escola; ensinar durante o tempo em que o aluno está sob a nossa responsabilidade, como se nenhum dos nossos alunos fosse voltar para casa; como se nenhum dos nossos alunos tivesse pai e/ou mãe; e, mais: como se não tivéssemos qualquer parceria dos pais e mães. Certamente, isso não significa que tal parceria não deva ser buscada pela escola, pois ela é e sempre será fundamental para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Sendo assim, estaremos cumprindo o nosso ofício integralmente, dando a todos os mesmos direitos de aprender.

Uma queixa recorrente entre os professores refere-se à dificuldade de se lecionar em classes com diferentes vivências culturais, saberes, expectativas e valores. A tendência, quando isso ocorre, é realizar um trabalho generalizado que permite aos professores economizar esforços, evitando dispersar a atenção dos alunos. Entretanto, esse tipo de atitude os leva a ignorar os interesses e necessidades dos educandos. Perrenoud (1993, p. 28) afirma que “ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso [...]”

Muitos professores partem do princípio de que todo aluno tem algo de bom a oferecer ao grupo, como também a potencialidade de aprender – princípio da educabilidade – e o que diferencia são os seus percursos de aprendizagens, que, a partir daquele momento, o professor tenta transformar em um todo diversificado.

Baseados no entendimento de um ensino pautado em processos de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina, se aprende e se avalia, esses professores fazem da sua sala de aula

um local dinâmico, alegre e acolhedor das diferenças e, mais ainda, um laboratório daqueles que ensinam e daqueles que aprendem.

Isso não significa a ausência de tensões que fazem parte do cotidiano de toda sala de aula. Entretanto, quando isso ocorre, existe a busca para superá-las num clima de compromisso mútuo que é o que dá sentido ao trabalho realizado pelo grupo. Então, o sucesso pode ser explicado, não apenas mediante as estratégias de ensino utilizadas, mas, também, pelo que ocorre entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Enfim, apesar de muito já se ter caminhado em educação rumo ao aperfeiçoamento e adequação de práticas de avaliação da aprendizagem escolar às peculiaridades dos nossos alunos, das nossas escolas e da nossa estrutura educacional, há a persistência de aspectos a impedir que seja visualizado e viabilizado o que subsidia e pode transformar toda a situação, que é a reflexão e posterior ação dos professores conhecedores da prática e, portanto, aptos e autorizados a agirem sobre ela, mediante o objeto do conhecimento sobre o qual devem se firmar como conhecedores, e numa instância poderosa e sua: a sala de aula.

Imobilizados por aspectos da própria estrutura educacional, ainda há professores que não vislumbram caminhos para desviarem-se das mazelas que julgam impedi-los de *diferenciar* em sala de aula.

A ideia de sala de aula que subsidiou as discussões é a de que este local consiste, para o professor, o espaço/tempo de luta a favor da socialização do conhecimento e é pelo ensino, instância de comunicação, que as vitórias podem ser conquistadas. Nesse sentido consideramos que a autoridade de se pensar nas práticas pedagógicas está, num primeiro momento, no próprio professor que se faz no seu cotidiano, sem que isso implique no aleijamento das reflexões teóricas mais consistentes.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PENITENTE, L. A. A.; CASTRO, R. M.; GARROSSINO, S. R. B. Contribuições do método histórico dialético na pesquisa em educação. In: DEL ROIO, M. (Org.). *Trabalho, política e cultura em Gramsci: os 70 anos da morte de Gramsci*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007. p. 213-216.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1).