



Relato de Experiência

A observação do cotidiano escolar na práxis formativa (The observation of the daily school in the formative praxis)

Elaine Conte¹, Adilson Cristiano Habowski², Lillian Soares Alves Branco³,
Míriam Benites Rios⁴

Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas-RS, Brasil

Resumo

O trabalho apresenta algumas reflexões extraídas de uma experiência hermenêutica e etnográfica, cujo objetivo é compreender o complexo cotidiano escolar a partir das observações realizadas por graduandos de diferentes cursos de licenciatura em escolas de Canoas/RS, Brasil. Trata-se de uma investigação coletiva, desenvolvida no primeiro semestre de 2016, nas disciplinas de Didática e de Currículos e Programas. A partir de um roteiro preestabelecido verificou-se o Projeto Político Pedagógico, a abordagem metodológica e o planejamento adotado pelos professores nas escolas, bem como os modelos educativos e as rotinas identificadas. O movimento dialético entre o cotidiano escolar e a formação universitária permitiu articular o ensino e a pesquisa, potencializando o exercício reflexivo da avaliação de contextos e da práxis. Com base nos relatos apresentados em aula foi possível discutir e reavaliar que as mudanças na educação passam pelo engajamento social e pelo reconhecimento dos contextos pedagógicos como forma de aproximar a formação acadêmica das perplexidades, tensões e contradições da práxis.

Abstract

The work presents some reflections extracted from a hermeneutic and ethnographic experience, whose objective is to understand the daily school based on the observations made by undergraduate students from different undergraduate courses in schools of Canoas/RS, Brazil. This is a collective investigation, developed in the first semester of 2016, in the disciplines of Didactics and Curricula and Programs. From a pre-established script, we verified the Pedagogical Political Project, the methodological approach and the planning adopted by teachers in schools, as well as the educational models and routines identified. The dialectical movement between the school routine and the university education allowed articulating teaching and research, enhancing the reflective exercise of the evaluation of contexts and praxis. Based on the reports presented in class, it was possible to discuss and reevaluate that the changes in education go through social engagement and recognition of

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UNILASALLE/Canoas/RS. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757> E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

² Mestrando em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE. Bolsista da CAPES e membro do grupo de pesquisa NETE/CNPq.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5378-7981> E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUP e Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6629-6006> E-mail: lilian.sab@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUP e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4788-0661> E-mail: miriambrios@gmail.com

pedagogical contexts as a way to approximate the academic formation of the perplexities, tensions and contradictions of Praxis.

Keywords: Observation, School daily life, Pedagogical praxis.

Palavras-chave: Observação, Cotidiano escolar, Práxis pedagógica.

Introdução

O estudo apresenta uma reflexão analítico-teórica a partir das experiências de *observação*⁵ do cotidiano escolar derivadas de disciplinas comuns aos cursos de licenciatura (formação de professores e de práticas políticas e sociais) enquanto lugar promotor e transformador do conhecimento e as implicações de compreensão desses contextos às experiências educativas (CERTEAU, 2014; PARRA; HERNANDEZ, 2019). Os universitários das disciplinas de Didática e de Currículos e Programas foram desafiados, no primeiro semestre de 2016, a compreender o cotidiano da sala de aula com uma imersão na práxis, buscando indagar sobre as características das escolas, bem como a perceber e avaliar o campo escolar, enquanto parte de uma totalidade social, incluindo a possibilidade de dar visibilidade à práxis pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o planejamento dos professores da educação básica.

A experiência foi realizada inicialmente numa universidade comunitária, localizada em Canoas/RS e o trabalho de campo implementado em espaços escolares municipais, estaduais e particulares de ensino, de livre escolha, tecendo relações com os saberes e fazeres do cotidiano escolar para potencializar e dialogar com a própria formação em curso superior. Após a pesquisa de campo foram elaborados relatórios pelos acadêmicos e debates coletivos nas apresentações finais dos mesmos. O objetivo foi demonstrar a contribuição do trabalho de campo para revisar os conhecimentos do cotidiano escolar da Educação Básica, através da análise da percepção de estudantes universitários em relação às disciplinas de Didática e de Currículos e Programas. A pesquisa visou compreender as potencialidades do cotidiano escolar para repensar as teorias e práxis pedagógica, para a reelaboração das tensões presentes entre os horizontes teórico-práticos e as estratégias político-curriculares estudadas nas disciplinas.

Trata-se de aproximar as concepções teórico-formativas das ações concretas, tendo como objetivo refletir sobre a (re)construção de metodologias e a projeção de estratégias político-educativas que se relacionem com os princípios da crítica e da autoavaliação contínua. Esses processos são fundamentais para que os(as) graduandos(as) reconheçam os saberes necessários às práticas educativas e atribuam sentido aos conhecimentos teóricos das disciplinas revelados no pensar sobre os diferentes contextos experimentados nas escolas, a formação dos profissionais em articulação com a coordenação pedagógica, subsidiando a construção de interações e correlações formativas. Muitas vezes, a própria lógica da formação acadêmica isola o que é preciso discutir nas disciplinas, dos contextos onde são gerados, provocando certos paradoxos que hierarquizam e enclausuram as concepções das práticas.

⁵ Parra e Hernandez (2019) propõem uma metodologia para observação do cotidiano de sala de aula, para abordar as limitações epistemológicas dos principais modelos de observação em relação à profissionalização dos educadores, pois trabalhar com a observação implica não apenas identificar padrões em eventos de sala de aula, mas abrir espaços investigativos e de diálogos colaborativos.

Os procedimentos *pedagógicos*, com base na rede escolar, se desenvolveram a tal ponto de abandonar como inútil ou quebrar o *corpo* professoral que os aperfeiçoou durante dois séculos. [...] Em suma, tudo se passa na Educação como se a *forma* de implantá-la tecnicamente se houvesse realizado desmesuradamente, eliminando o *conteúdo* que lhe dava a possibilidade de ser e, desde então, perde a sua utilidade social. (CERTEAU, 2014, p. 238, grifos do autor).

Cabe lembrar neste texto que o planejamento das disciplinas acadêmicas teve dois momentos distintos. No primeiro trimestre foram apresentadas e repensadas as concepções didáticas e de currículos e programas vigentes, de acordo com os referenciais básicos das disciplinas, por meio de aulas expositivas dialogadas, debates em grupos e interlocuções com Rubem Alves “O currículo dos urubus” (ALVES, 2000) e outras *Estórias de Quem Gosta de Ensinar*. No segundo trimestre foram feitas as observações de campo sobre o que foi estudado e as perspectivas atuais do cotidiano escolar, tendo em vista os desafios existentes e tomando por base a linguagem e o ponto de vista dos estudantes dos cursos de licenciatura envolvidos na visualização da práxis nos campos relacionais de sociabilidade.

Este estudo tem relevância por possibilitar o reconhecimento dos diferentes contextos de sala de aula nas escolas observadas, articulado à formação universitária em andamento, que integra ensino, pesquisa e extensão, processos fundamentais para a construção da formação crítica dos professores, bem como os saberes necessários à prática educativa, destacando que essas práticas precisam ocorrer não somente nos momentos dos estágios obrigatórios das licenciaturas. O reconhecimento mútuo à necessária revisão e atualização da práxis pedagógica implica em superar os maniqueísmos e a centralização das práticas pedagógicas, na tentativa de reelaborar ações cooperativas por meio da interdependência, que aproxima “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 1996, p. 106-107).

Caminhos metodológicos

Alicerçados na perspectiva etnográfica da prática escolar entramos em contato direto com a situação estudada e as pessoas selecionadas, mediante a observação que permite transitar entre observação e análise, entre teoria e empiria, à obtenção dos dados (ANDRÉ, 2008). Este tipo de pesquisa propõe a descrição do campo escolar em processo dinâmico e inacabado, conferindo autoridade à comunidade e àqueles que cooperam e falam uns com os outros, pela coleta de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados, relação teoria e prática e comportamentos do grupo em questão, colaborando para a (re)elaboração de sentidos à existência humana, pensando na reconfiguração de concepções através de saberes sociais.

Baptista e Cunha (2007, p. 173) dizem que a pesquisa qualitativa “tende a aplicar um enfoque mais holístico do que o método quantitativo. Além disso, ela dá mais atenção aos aspectos subjetivos da experiência e do comportamento humano”. A pesquisa de cunho etnográfico leva em conta o cotidiano escolar e implica uma pesquisa exploratória, cujo propósito é aproximar o pesquisador da cultura estudada. É dessa forma que entramos em contato direto com diferentes situações escolares

mediante a observação, o que permite transitar entre observações e análises, entre teoria e empiria, para a obtenção dos dados que poderão ser ressignificados na dimensão hermenêutica. Este tipo de pesquisa propõe a descrição do contexto em processo dinâmico e inacabado, conferindo autoridade à comunidade e àqueles que cooperam e dialogam intersubjetivamente, pela coleta de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, significados, relações e comportamentos do grupo em questão, colaborando para a (re)elaboração de sentidos à existência coletiva. Baptista e Cunha (2007, p. 173) defendem que a observação “é um método pelo qual o pesquisador capta a realidade que se pretende analisar. Ela pode ser: espontânea não estruturada; observação participante não sistemática; observação sistemática”. Diante de tais caracterizações, o estudo é também de caráter livre, espontâneo e semiestruturado, tendo em vista a passagem da experiência imediata do mundo para a simbólica.

Além disso, exploramos um “referencial hermenêutico-reconstrutivo-crítico”, que toma “a relação teoria-prática como práxis comunicativa, como um processo concreto que é vivenciado de forma efetiva na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais”. (MÜHL, 2003, p. 267). Visamos promover uma fusão de horizontes para adentrar no universo interpretativo e buscar os sentidos dos discursos e dos textos que escapam também à lei de cada texto produzido pelos pensadores do meio social. Assim, a “atitude hermenêutica desperta diferentes visões e discursos de mundo como questões inspiradoras e inquietantes para continuar o diálogo educativo com as diferenças e a pluralidade de formas de pensar, sentir e agir no mundo”. (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p. 183). Daí que a dimensão hermenêutica provém da abertura à linguagem cotidiana, que faz brotar novos sentidos para a dimensão política de dar voz ao outro, reavaliando o que é bom e correto na vida em comunidade e fazendo surgir novos textos, que são produtos da ação coletiva em processos circulares de cultura e na interdependência compreensiva em diálogo.

O trabalho ocorreu no processo e na dinâmica das relações institucionais, cuja preocupação norteou o significado e o sentido dos fatores socioculturais e envolveu um trabalho de campo dos atores (graduandos), a descrição dos dados coletados e a formulação de hipóteses, num estudo aberto, flexível e reconstruído constantemente, repercutindo em inquietações trazidas à tona neste ensaio. Gamboa (2007, p. 100) afirma que “os objetos da pesquisa precisam ser compreendidos, ou seja, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos, esclarecendo que a compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seus significados”.

A prática de observação nas escolas foi realizada no mês de maio de 2016 e considerados para análise os dados coletados por 70 estudantes de graduação em diferentes cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Ciências Biológicas, História, Geografia), matriculados nas disciplinas de “Didática” (41 acadêmicos/as) e de “Currículos e Programas” (29 acadêmicos/as). Portanto, foram os 70 graduandos (as) que realizaram a observação e a coleta de informações nas escolas. O nível de ensino analisado foi a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), na qual os estudantes universitários estiveram inseridos e foram os próprios graduandos que fizeram a seleção das escolas. Os critérios de seleção foram desde a proximidade com a sua residência ou porque frequentaram essas escolas, ou ainda pelo fato de já atuarem nessas instituições de ensino.

Para a realização da observação, elaboramos um roteiro comum a ser seguido por todos os 70 graduandos que realizaram a observação, a saber: 1)

Verificar os Projetos Político-Pedagógicos (como estão descritos; que elementos compõem; descrever a concepção de educação adotada); 2) Observar a dinâmica do professor, suas estratégias, metodologias e a evidência de planejamento. Dessa forma, os graduandos tiveram que elaborar um relatório das atividades e depois fizeram a exposição oral das observações aos colegas da turma e foi a partir daí que realizamos as análises e discutimos os dados. Baptista e Cunha (2007, p. 181) afirmam que a análise de conteúdo “busca uma situação já definida *a priori*, utiliza um texto para demonstrar esta existência do embasamento teórico da situação analisada”.

À medida que avançamos em nossa reflexão percebemos que a leitura, a observação, a reflexão coletiva, o ler e o observar de novo, o experimentar na universidade e escola a sensação de ser professor na práxis, efetivamente, beneficia os avanços de conhecimentos plurais em projetos de mundos sociais diversos e potencialmente criativos. O teor desta pesquisa discute inicialmente a questão da práxis pedagógica, com base em Vázquez (1997), o Projeto Político Pedagógico (PPP) como princípio para a gestão democrática da escola, com Gadotti (2000) e Sacristán (1999; 2001), e o ato educativo como possibilidade de produzir sujeitos singulares e históricos, num projetar-se inacabado, com Saviani (2008) e Freire (1980; 1987; 1996; 2006). Na conclusão, retomamos o estudo feito como um pretexto que busca novos sentidos ao trabalho pedagógico e a relevância para os graduandos sobre a observação no campo escolar.

A práxis pedagógica

Discutir sobre a práxis pedagógica é algo desafiador, não só para os acadêmicos que estão no movimento formativo, mas também para o docente, que precisa autoavaliar-se em sua própria prática, no sentido de tentar detectar problemas, encontrar os conflitos e refletir sobre experiências de renovação e transformação pedagógica. De fato, o enfrentamento da relação educativa na prática implica em repensar sobre a práxis pedagógica, analisar o sentido político de nossas ações e posturas diante do pensamento do outro, tendo em vista que temos o poder de influenciar os estudantes a intervir na realidade. Vázquez (1997, p. 158-159) entende que a educação possibilita ao ser humano que “passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade. A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais”.

A práxis nos concede uma interpretação de mundo, que implica em conciliar as exigências da práxis pedagógica historicamente construída com as demandas da atividade profissional diária. A práxis ocorre no mundo da vida e tem um sentido real e objetivo no cotidiano, onde as pessoas interagem por meio de representações sociais, de posicionamentos e até de (auto)alienação ao longo do processo educacional, podendo recriar significados a partir da ação e reflexão coletiva.

[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (VÁZQUEZ, 1997, p. 208).

Além desta delimitação da práxis como coordenadora de ações entre teorias e práticas construídas entre os agentes do mundo social, a práxis pode ser entendida como uma “atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. (VÁZQUEZ, 1997, p. 394). Assim, cabe ressaltar que nem toda atividade é uma práxis, se não desenvolver uma modificação, um estranhamento, uma perplexidade e diálogo relacional de conteúdos ou das realidades, recai na mera reproduzibilidade. A educação vai além da contemplação e transmissão de saberes e a complexidade da ação pedagógica nos prova isso, que não devemos fragmentar o que está acontecendo numa situação ou contexto real.

Para reconhecer a existência de problemas científicos, pedagógicos, sociais e humanos o educador que repensa a própria prática lança possibilidades e conversações que permitem o estranhamento da realidade. Isso é condição de possibilidade para a renovação do mundo, de transformação de si mesmo e do outro e deriva dessa orientação responsável, sensível e que se (re)constrói por mediação de processos formativos e na interação com os outros. Tal perspectiva “[...] nos conduz para novas percepções de mundo, uma vez que surge como possibilidade de (re)aprender que articula racionalidade e sensibilidade, na recriação e renovação do pensar e agir no mundo”. (JACOBI; HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 11). De teor semelhante, é fundamental pensar a práxis pedagógica como um fator determinante para a tomada de posição dos acadêmicos, enquanto professores pesquisadores, na dialética de análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar e no aprofundamento das relações de institucionalização-dominância-resistência (proposta como uma forma de superação das teorias pessimistas da reprodução sociocultural, reféns de práticas alienadas). Segundo Freire (1996), a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um fazer que também não se dicotomiza da reflexão, despertando um olhar crítico nos estudantes para que a mudança ocorra de forma colaborativa, a partir da práxis observada e vivida.

A práxis tem muitos significados e definições. Para Vázquez (1997), práxis foi um termo empregado na Grécia antiga que remete a ação, aqui retomada como práxis comunicativa, mas também foi relacionada por Aristóteles com moral, na qual toda ação segue uma conduta moral. Cabe lembrar, que estes significados são interdependentes e um não exclui o outro, porque a práxis pedagógica está diretamente ligada à relação com o outro, com a natureza, com o mundo e inserida num contexto de ação e reflexão educativa. Então, podemos relacionar a práxis com ação política, moral, ética, estética, enfim, norteia a produção de reflexões sobre o processo de pesquisa, para o desenvolvimento da complexidade da práxis pedagógica numa sociedade emancipadora. Ao conter uma força revolucionária das formas de agir no mundo, a práxis é a condição de superação do trabalho alienado. Pensar no profissional da educação que estamos formando exige uma ação de liberdade cooperativa, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e transformador.

Considerando a práxis a partir das intencionalidades pedagógicas e finalidades projetivas, o que se propõe é (re)conhecer, (re)aprender e compreender o movimento do real, para ajudar a transformar as condições existentes no cotidiano escolar. Na perspectiva de Vázquez (1997, p. 318), “para atingir a esfera da práxis intencional, a atividade consciente do homem aspira à realização, tanto na produção do projeto do qual se parte, como no processo prático da sua realização,

materializando-se na forma do resultado, na medida em que nele se objetiva ou materializa o sujeito”. Dessa forma, consideramos a importância da teoria aliada à prática para uma transformação social e realização do sujeito no mundo, com base na reflexão sobre sua própria prática (esforço dado para a realização de um projeto). Será através da reflexão que o professor tem da sua prática que será possível a capacidade para (re)conhecer o(s) problema(s) que enfrenta em sua prática e traçar estratégias para superar os percalços. O professor precisa manter viva a simbiose de ensinar e aprender junto com os outros (trabalho colaborativo porque continua a comunicar por meio dos estudantes) para poder refletir sobre o próprio trabalho, desde a realização, passando pelo que precisa revisar, para buscar sempre a melhoria da atuação projetiva.

Segundo Vázquez (1997), desde a sociedade grega antiga a atividade prática é menosprezada em favor da atividade teórica, o que tem causado a perda da força revolucionária e da tensão constitutiva desta relação, recaindo em conformismos com fins em si. Afinal de contas, tanto uma quanto a outra dimensão exigem esforço, hábitos, aborrecimentos e sofrimentos. Para o autor,

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1997, p. 207).

Dessa forma, podemos perceber que o professor precisa ter um embasamento teórico para justificar e planejar a prática, bem como para entender as experiências vividas durante a prática docente. A reflexividade implica na capacidade do professor em investigar a prática para atualizar constantemente sua ação docente. Mas, “nós, professores, dispomos destes conhecimentos? Ou, dito de outra forma, temos referenciais teóricos validados na prática que podem não apenas descrevê-la, com também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que se produzem nela?”. (ZABALA, 1998, p. 14).

Na sociedade dispersa e desorientada em que vivemos, os conhecimentos são menosprezados por diversos profissionais da educação, como sendo algo distante da prática ou mera coerção, ficando totalmente à mercê dos modismos exteriores. Conforme Zabala (1998), o saber teórico auxilia para o entendimento mais profundo das experiências vividas na prática e vincula o trabalho docente aos contextos políticos e socioculturais, na dialética entre ação instrumental e comunicativa, para construir uma cultura escolar crítica propícia à autonomia. Toda ação do professor inicia no fazer-pensar cotidiano da reflexão teórica sobre a prática, cuja experiência, se avaliada corretamente, leva a mudanças na prática.

Se entendermos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos - certamente mais complexo do que os de qualquer outra profissão - não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. (ZABALA, 1998, p.15).

Certamente, os professores agem por princípios educativos, éticos, científicos e políticos quando integram dialeticamente teoria e prática. Então, observamos a importância do aporte teórico na compreensão das situações vividas em sala de aula e no entorno escolar, já que os referenciais justificam e validam a prática docente. Tudo está interligado e a transformação social surge dessas ações que afetam os estudantes tornando-os conhecedores das possibilidades de investigação educativa no mundo, ou seja, “[...] estas experiências têm de intervir para que sejam as mais benéficas possíveis para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas”. (ZABALA, 1998, p. 29). Para tanto, é preciso superar a verticalidade e unidirecionalidade das ações pedagógicas que se limitam a aplicação de conteúdos de ensino e aprendizagem, para uma reciprocidade de ação entre diferentes momentos, gerações, discursos e realidades.

É preciso reconhecer a pesquisa como princípio científico e educativo na relação com a prática formativa docente e discente, propondo a compreensão dos saberes vivenciados e do papel social que desempenhamos, na evolução e transformação do ato de ensinar e de aprender sempre (PUGENS; CONTE; HABOWSKI, 2018). Assim, precisamos promover atividades formativas que contemplem a observação e a renovação do trabalho do professor desde o início do curso, para que os estudantes se deparem com as diferentes práticas e possam refletir sobre a cultura escolar, para projetar novas ações às especificidades da educação. A ideia é de que estas práticas de observação do contexto educativo sejam contempladas no currículo do curso, para que os estudantes possam participar dos dilemas e contradições escolares na totalidade dos conhecimentos (inclusive dos tecnológicos), para superar as dificuldades por meio de ações nos contextos de pesquisa e atuação. Na verdade, o conhecimento da prática profissional ajuda a revelar os currículos ocultos e os saberes da experiência pedagógica, no qual o trabalho docente é integrado. Para Lüdke (2001), a pesquisa é o alicerce científico educacional, pois sem a investigação em sala de aula, o trabalho pedagógico do professor toma uma perspectiva reprodutivista e passiva do ensino, repassando para os estudantes informações que recebeu de outros autores.

É a formação científica adequada dos professores que manifesta as intencionalidades pedagógicas e os elos entre os princípios científicos e educativos do ofício. Trata-se de um princípio científico e educativo na formação dos professores, pensando em um professor como um pesquisador que (re)constrói saberes compartilhados entre os estudantes, com trocas de saberes, culturas e visões de mundo diferentes que os estudantes e o professor traz consigo, o que envolve um processo de relações intersubjetivas que acontece por meio da criação de espaços e situações que promovam desafios e questionamentos. Essa dimensão do trabalho pedagógico requer uma formação ampla e profissional tornando o professor também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus colegas professores e pesquisadores, dialogando com a comunidade escolar, buscando saberes necessários para o trabalho que desenvolve.

Esclarecendo as controvérsias do PPP

Com base nas informações apresentadas pelos graduandos sobre o PPP, evidenciamos que há grandes diferenças nas escolas de Canoas/RS, de modo que algumas escolas disponibilizaram o PPP, mas muitas negaram o acesso sem

justificativa, outras ainda ficaram de enviar o que na verdade não aconteceu. Alguns acadêmicos relataram o PPP como algo solto, isolado ou um documento pouco acessado ou disponível para poucos, gerando experiências particulares e a carência de realizar acordos sobre a viabilidade de práticas com os objetivos comuns da formação, bem como a fragmentação e inviabilização do debate sobre as questões presentes em um currículo oculto da formação de professores. Outro dado importante, é que poucas escolas realizaram coletivamente a construção do PPP, por isso o documento fica dissociado da prática pedagógica e, muitas vezes, esquecido em gavetas das secretarias das escolas. Ora, considerando a importância do PPP é compreensível que ele deve ser o norte, o guia desta comunidade escolar que pensa por contradição, influenciando diretamente a práxis pedagógica. Por isso, investigar e falar sobre o PPP durante os processos formativos é imprescindível.

Em relação aos planejamentos, os graduandos constataram que muitos professores têm como estratégia pedagógica a articulação entre a teoria e a prática, ampliando os desafios que levam ao reconhecimento mútuo, aprofundando as contradições e valorizando as diferenças culturais. Contudo, uma minoria de professores utiliza planos de ensino improvisados de um agir conformista e nutrido com o sentimento de (in)formado, que surge como uma forma de naturalização dos processos de educação bancária. O problema disso é que quando simplesmente repetimos a tradição sem questionar o cotidiano, também fechamos os canais de comunicação para repensar ou ressignificar o que aprendemos. Com base nesses dados, podemos articular que a ação educativa implica um enraizamento nos saberes culturais cotidianos para dialogar criticamente com as distinções do processo de trabalho pedagógico como forma de vínculo para reaprender a ver as relações do cotidiano e motivar a pensar e a dialogar com o mundo conflituoso a fim de humanizá-lo.

Luckesi (1992, p. 121) destaca que “o planejamento é um conjunto de ações que são preparadas projetando um determinado objetivo, em outras palavras é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. O planejamento é a arte de educar interdependente, é o cerne da ação reflexiva, porém, só é possível através da avaliação do processo educativo, que implica exame, autoconhecimento e reflexão sobre as ideologias, os valores, os conteúdos, os interesses, especialmente no campo educacional de atuação com o outro. “O intento basilar do planejamento é permitir um trabalho de autoavaliação e de abertura dialógica mais significativa e transformadora na escola e no mundo, pois o planejamento é o resultado de um processo de reflexão e de tomada de decisão”. (AZAMBUJA; CONTE; HABOWSKI, 2017, p. 159).

A ambiguidade que apontamos nessa reflexão revela que a gestão democrática dos processos comunicativos é condição para que a escola se torne um espaço das trocas de conhecimentos, uma vez que a participação, o respeito mútuo e o comprometimento dos professores pode possibilitar o exercício crítico da autoria coletiva, que conduz ao apreender o mundo. Se a educação está desprestigiada, os professores desmotivados e os estudantes desinteressados pela escola, então deveríamos repensar as próprias matrizes teóricas do trabalho educativo. Destaca-se que a motivação pode ser um fator determinante para a aprendizagem, mas verificamos em algumas observações a sua inexistência, devido ao ensino descontextualizado e abstraído da realidade. A ideia de um projetar-se para os mundos dos educandos, para a problematização junto à comunidade e à reflexão sobre os interesses técnico-científicos que movem a práxis vital sequer é cogitada ou encorajada.

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 37).

Mas, segundo as percepções dos acadêmicos, em torno dos PPP operam apenas formalismos legais e, portanto, devem ser revisados para atender ao próprio conhecimento do mundo como algo inacabado e em constante reconstrução. Tudo indica que é uma tarefa e responsabilidade social da escola o PPP como um ponto de partida, não representando uma solução, mas a possibilidade de tratar problemas da lógica formal do agir pedagógico.

Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de inserção no mundo da vida, de formação de convicções, afetos, motivações, significações, valores e desejos, onde os processos de ensino-aprendizagem são concebidos como processos encadeados de aquisição de competências linguística, cognoscitiva e de ação integrativa. (GADOTTI, 2000, p. 68).

Sendo assim, um PPP é dotado de intenções e ações, sendo que a primeira de suas dimensões compreende o compromisso com a formação de um campo em inter-relações com a sociedade. Essa dimensão política também inclui a arte de governar ou agir com os outros, atitude que pode ser observada nas ações práticas e na organização do trabalho pedagógico. Contudo, a educação é um ato político, indissociável das práticas e experiências sociais, desenvolvido no cotidiano das relações escolares, seja nos planos de aula, na metodologia ou nas avaliações, enfim, esta dimensão política está presente em toda práxis pedagógica. Vale lembrar que um PPP permite o conhecimento de teorias, concepções, modos de ler, interpretar a realidade e agir nos contextos, englobando também o plano político e curricular da configuração socioeducativa na formação, como condição de ultrapassagem da lógica formal em articulação de aprendizagens dialéticas.

Se a realidade concreta antecede o processo de conhecimento e elaboração do PPP das escolas, sabemos que unir toda essa complexidade não é uma tarefa fácil, mas é pensando e construindo juntos, que desenvolveremos o princípio de uma gestão democrática e participativa, diminuindo as formas de centralização do poder que surgem por decreto (citamos como exemplo o choque recente da educação de nove anos). Mas, a construção do PPP requer um tempo para o amadurecimento de ideias coletivas, para que o autoritarismo não se sobressaia às questões principais de uma pedagogia democrática e dialógica, despertando o sentimento de pertencimento a uma comunidade. O PPP como propulsor de uma escola democrática torna-se uma estratégia da complexidade e ação reorganizadora de um projeto concreto e repensado, que busca o enfrentamento de conflitos, exclusões e marginalização, para saber lidar com a diversidade cultural e respeitar as singularidades, de um projeto alicerçado em um trabalho pedagógico.

A educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível

o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem. (SACRISTÁN, 2001, p. 77).

Tal epistemologia deve ocupar-se com o contexto de justificação, pois a função do educador é potencializar as aprendizagens de cada estudante (da condição humana), articulando às conversações sociais, visto que “por meio das ações que realizam a educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo”. (SACRISTÁN, 1999, p. 31). É esse posicionamento (auto)crítico frente aos desafios da educação que queremos despertar nos(as) graduandos(as), que assim como o PPP deve alinhar-se com a realidade escolar. Essas recontextualizações são imprescindíveis para melhor compreender a relação teoria-prática na formação de professores em espaços acadêmicos e promover uma articulação dialética dessas instâncias no reconhecimento social, sem abandonar a preocupação com os conteúdos. Cabe à educação incorporar também as tendências transformadoras para criar condições para que todos os discentes tenham uma formação crítica, comunicativa, reflexiva e engajada com a realidade escolar, desenvolvendo cidadãos que proponham uma transformação educativa da sociedade, com respeito às diferenças culturais, assim aprendendo a se (re)construir nessa complexidade social como ponto de partida.

Concepções de sujeito, educação e escola

A partir de uma análise sobre a construção do PPP, a práxis pedagógica, os planos de aula, o planejamento e as metodologias, pensamos no processo de formação humana e educativa vinculando os acadêmicos que estamos constituindo e projetando ao mundo.

A busca pela efetiva aproximação entre as teorias e as práticas sociais deve estar presente durante a realização do que é educativo e basear-se na constatação de que na atual sociedade há um hiato muito grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações. Não há mais como se aquietar diante da dissimulação do processo formativo atual que, desde o início, compraz à semiformação (cultura danificada) como justificativa para a perpetuação do processo de industrialização da cultura, de submissão da teoria em relação à prática. (CONTE, 2016, p. 894).

Prosseguindo a análise, lançamos a seguinte questão: Como reafirmar um olhar aberto e crítico-reflexivo diante do contexto educativo e das transformações sociais para contribuir no processo de formação pedagógica? Precisamos despertar as potencialidades destes profissionais para a complexidade, incompletude e as múltiplas articulações da práxis educativa. Assim, os processos formativos e sociais só ganham sentido por meio de uma educação problematizadora e crítico social dos conteúdos, direcionados à contestação dos paradigmas da pedagogização, que tendem a instrumentalizar a comunicação e a práxis social através de ativismos do próprio (re)conhecer. Então, ser professor é um processo que implica construções de sentido do mundo social e aprendizagens de revisão e reformulação constante de discursos, de preconceitos, de textos, de tecnologias e de múltiplas fontes como forma de conferir validade ao processo de ensinar e aprender, num campo de tensões e interdependência formativa. Freire (1996, p. 13) afirma que,

Entre nós, homens e mulheres, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens, nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.

Um sujeito participativo, autor e criador da própria história, curioso, que (re)constrói junto com os outros novos saberes, pelo reconhecimento dialógico e social, não consegue viver condicionado pela implementação de políticas descontextualizadas pelos referentes das escolas. Nesse sentido, a capacidade de dialogar transcende as concepções ingênuas de limitar-se a mostrar o que e como algo está ocorrendo, colocando outras questões que envolvem a relação conhecimento-poder, com seus paradoxos e contradições, enquanto forma de vida e linguagem. Então, o dizer e pronunciar o mundo implica (re)criação constante de si na relação com a alteridade, o que não é possível com absolutização de respostas ou sem uma postura de abertura sugestiva para mudar e melhorar a situação vigente.

[...] É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pela qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82-83).

Freire (1987) entende que o diálogo é necessário para desalienar e (re)inventar o mundo, como um elemento de poder pedagógico que ao transformar o mundo, transforma-se reciprocamente. É o diálogo enquanto princípio norteador que nos oferece a possibilidade para a utopia esperançosa, pois não há diálogo sem a esperança de mudanças para os avanços e melhorias das vidas humanas. Para Freire, o diálogo torna-se abertura ao olhar do outro, à inquietação e à curiosidade de aprender com o outro, indo além da uniformização ou homogeneização das consciências, “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”. (FREIRE, 2006, p. 118). Nessa perspectiva, é através da relação de diálogo que se dá início o ato de ensinar através de ações participativas de pesquisa e de (re)elaboração própria e coletiva, nas quais somos ativos, autônomos e motivados a (re)conhecer ações, interpretações, como autores do conhecimento. Esse diálogo pedagógico não pode reduzir-se a uma postura de impor conceitos ou simplesmente trocá-las, ou ainda, “o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível”. (FREIRE, 2006, p. 118).

O diálogo tem algo de libertador e contribui para a emancipação coletiva. A educação problematizadora contribui para a formação de sujeitos críticos, pensantes, pois instiga os participantes a questionar o mundo, perceber a condição humana de inacabamento e a buscar novos saberes. Assim sendo, formar professores críticos e com a capacidade de dialogar e fazer relações é o que provocará as mudanças na educação e na sociedade, pois ao desenvolver a

criticidade deixa de ser um indivíduo alienado e passa a ser um sujeito questionador das desigualdades e injustiças, já que percebe as exclusões e opressões sociais. Parafraseando Charlot (2019, p. 178), poderíamos dizer que se trata de “um novo projeto antropológico [de prática contra-hegemônica], em que a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos, [que possibilita] a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares”.

Essa transformação do mundo só é possível através da educação, pois ela tem o poder de mudar práticas sociais, a partir de um processo comunicativo e problematizador, desvelando os mecanismos ocultos da realidade. Para Saviani (2008), a educação constitui-se num processo de trabalho, em que o ser humano precisa da produção do saber para posterior reprodução (consumível), e para que as novas gerações se apropriem deste saber da humanidade. O ser humano é produtor de sua existência e essa se dá através do trabalho, também de sua práxis e cultura. Nessa concepção, a educação tem a finalidade de (re)produção do saber, e nesse caso, os professores tornam-se produtores de conhecimentos próprios, a partir de esquemas conceituais abertos à interação comunicativa, do que dependem as atividades de ensino. Freire (1992) defende que a educação precisa ser um ato de liberdade revolucionário em seu cerne, pois educar é radicalizar por meio da palavra que advém do outro as tendências passivas, negligentes e conformistas do sujeito. Por isso, podemos por meio da educação fazer e contar outras histórias, exercendo nosso papel de habitar o mundo e contribuir para as mudanças e transformações sociais, a partir da responsabilidade e compreensão da realidade e de seu processo de humanização.

Cabe à universidade redimensionar os modos de pensar, sendo um espaço de debate e discussão, para que o sujeito seja capaz de educar-se e transformar-se, organizando um trabalho de planejamento cooperativo como uma forma de desenvolver a aprendizagem, criando possibilidades formativas, enfatizando a realidade dos educandos e não subjugando o conhecimento construído, mas buscando a manifestação do pensamento como algo revolucionário nos projetos escolares, a fim de estimular a pesquisa e a curiosidade. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão”. (SAVIANI, 2008, p. 15). O cotidiano escolar também é um lugar de formação e de diálogo sociocultural, relacionado ao problema da ciência, da socialização dos saberes, por isso apostamos como saídas formativas a necessidade de retomada da valorização da prática social, pois precisamos (re)aprender a pensar, a sentir, a conhecer, a pesquisar e isso interessa à educação.

Estas práticas de observação e investigação devem estar presentes no decorrer de todo curso, em todas as disciplinas dos cursos, auxiliando os acadêmicos na análise da realidade, visto que a tarefa de educar e ser professor em um contexto de crise de autoridade pedagógica e descrédito com relação ao seu papel social e os dilemas socioeconômicos que se enfrenta não é tarefa fácil. Na verdade, a profissão docente é desafiadora e complexa diante das mudanças de conhecimentos, das tecnologias, das metodologias e das falsas ideologias de poder, que ao longo do tempo se constitui na relação de interdependência entre as diferentes áreas político-educativas. Os interesses do sistema capitalista ocasionaram grandes dificuldades aos professores, que precisam dar conta dos conteúdos programados, com o intuito de preparar os estudantes para o competitivo

mercado de trabalho para sustentar esse atual sistema competitivo. E o professor acaba adentrando mesmo involuntariamente nesse círculo vicioso de padronização, contribuindo através da sua profissão, na propagação de uma escola empresa, de uma pedagogia de resultados (SAVIANI, 2008). Na verdade, as cobranças por eficácia e produção que são feitas aos professores pelas diversas instâncias sociais e educacionais acabam reduzindo os momentos de diálogo e de experiência com a alteridade, já que estes são resultados de um sistema de competências e treinamento para o uso de materiais prontos, capacitando os professores para dominar e operar as tecnologias (para avaliações unificadas), no movimento contraditório de expansão e redução de custos, esquecendo-se da complexidade do que é tecido e pensado junto. O problema é que “na ânsia de promover práticas de ensino mais eficazes nas escolas, os formuladores de políticas e os profissionais acabam patrocinando ferramentas padronizadas que contribuem para um declínio na criatividade e inovação dos professores nas salas de aula”. (PARRA; HERNANDEZ, 2019, p. 21).

Daí a importância de uma reflexão crítica sobre o significado da ação educativa no cotidiano escolar para favorecer o trânsito entre teoria e prática na formação acadêmica, ajudando assim a materializar o sentido do trabalho educativo na práxis. É fato que na prática docente observamos que muitos estudantes desenvolvem a obsessão pela melhor nota em sua formação, esvaziando, muitas vezes, a reflexão sobre o sentido de seu trabalho e isso advém de repercussões na vida em sociedade. Afinal de contas, “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos”. (ARENDRT, 2007, p. 31).

Provocações finais

Ao reconhecer a importância da observação do cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão com a heterogeneidade e a diversidade na sala de aula, o trabalho revelou a necessidade de uma formação na universidade que proporcione aos acadêmicos o entendimento de que é preciso confrontar as práticas desenraizadas com as concepções estudadas, para criar alternativas ao fracasso do nosso sistema educacional vinculando a universidade à escola (PARRA; HERNANDEZ, 2019). O cotidiano escolar parece ser mais desafiador, formativo e complexo do que indicam as teorias, porque abre a possibilidade de saber pensar e agir diante da diversidade, pois o conhecimento prévio dos estudantes, em relação às práticas cotidianas nas escolas era irrefletido, tomado de forma passiva e com a inércia do ativismo destituído de justificação filosófico-pedagógica.

A partir do trabalho de campo desenvolvido notamos uma mudança da percepção dos estudantes, que passaram a compreender, de forma mais abrangente, as características do PPP de forma articulada com os contextos e a reconhecer a importância do cotidiano escolar, para construção de projeções de aula numa tomada de consciência em sintonia com as práticas socioculturais. É preciso reconstruir práticas formativas que rompam com as distâncias artificializadas entre teorias (inclusive o PPP como um documento isolado, pronto e formal das escolas) e práticas no contexto educacional, articulando com o trabalho de campo, que possibilita uma interação e o contato entre sujeitos e o mundo social para a construção de (re)conhecimentos. Em relação aos planejamentos, os graduandos constataram que muitos professores têm dimensões e concepções construtivistas, de respeito aos conhecimentos dos educandos, num esforço de articulação entre a

teoria e a prática, mas que visualizam também nessas práticas um planejamento improvisado e destituído de uma Pedagogia científica.

Esses fatos permitiram estimular o reconhecimento dos contextos pedagógicos e aproximar os graduandos das perplexidades do cotidiano escolar, mostrando-se uma experiência enriquecedora para todos refletirem sobre os discursos legais e as ações concretas. A mobilização e a renovação de práticas pedagógicas exige que após a investigação escolar possamos problematizar os resultados obtidos e as fronteiras dos conhecimentos como foi o caso desta (re)construção no espaço universitário. Diante do exposto ao logo do texto, percebemos que o apelo à aplicação imediata das teorias sufoca o potencial crítico de pensar sobre a realidade escolar e acaba submetendo as teorias à improvisação das práticas, o que afeta a formação de professores, muitas vezes, deixando-os reféns de teorias abstraídas dos cotidianos e de práticas alienadas.

É importante mencionar nessas considerações finais, as implicações dos achados com vistas à reelaboração das tensões presentes entre as teorias curriculares estudadas e o cotidiano escolar, para insistir na relevância formativa de uma sensibilização para o exame do cotidiano escolar. Enfim, buscamos com essa iniciativa dar visibilidade às interações e diálogos com o universo pedagógico enquanto práxis superadora das distâncias acadêmicas com as escolas, para formar professores nos contextos educativos, criando momentos de reflexão sobre os dilemas e as contingências formativas, que só têm sentido na práxis cotidiana. Contudo, possibilitar esses momentos de observação e pesquisa na prática escolar de novas fontes de reflexão teórico-prática aos acadêmicos pode mudar as formas de reconhecimento dos contextos, para compreender melhor a realidade e enfrentar os problemas da educação, sem omissões, abstrações ou generalizações às diferenças existentes.

Referências

ALVES, R. O currículo dos urubus. In: ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 69-74.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AZAMBUJA, P. L.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O Planejamento Docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 2, jul./dez. 2017. DOI: <http://doi.org/10.18817/pef.v22i2.1503>

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62350

CONTE, E. Notas sobre Teoria e Práxis. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 883-903, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-14.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 91-115.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. B. A perspectiva da alteridade na educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018. DOI: 10.18226/21784612.v23.n1.10

JACOBI, D. F.; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Do caos ao cosmos: A metamorfose do aprender. **Revista Diálogos (RevDia)**, Mato Grosso, v. 6, n. 1, p. 7-23, jan./abr. 2018.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992. p.115-125.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.117, p. 1035-1050, out./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>

PARRA, J. D.; HERNANDEZ, C. Classroom observation in context: an exploratory study in secondary schools from Northern Colombia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de

Janeiro, v. 24, p. 1-25, mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240005>

PUGENS, N. B.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Pedagogia Científica na Educação Infantil: pressupostos montessorianos. **Revista Intersaberes**, Canoas, v. 13, n. 29, 354-368, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22169/revint.v13i29.1379>

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, A. **A prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTA: Este artigo é uma versão revisada e ampliada da apresentação no IV SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente, conforme Anais em <http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/71.pdf>. Porto Alegre: PUCRS, 2018. v. 4. p. 1-10.

Enviado em: 19/maio/2018
Aprovado em: 11/abril/2019
Ahead of print em: 15/setembro/2019