

OLHARES PARA OS SABERES DIDÁTICOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Maria Alzira Leite (UTP)

Silvia Cinelli Quaranta (UNISANTOS)

Simone do Nascimento Nogueira (UNISANTOS)

Jean Marcos Frandaloso (UTP)

RESUMO

Os processos de ensino abrem espaço para pesquisas em torno da didática e do fazer pedagógico. Em uma rede interlocuções, avançamos nas transformações de sentidos para as diferentes práticas. Assim, neste painel, apresentamos trabalhos de cunho bibliográfico e de campo, alicerçados na pedagogia crítica freiriana, que contemplam a constituição de saberes didáticos objetivando a melhoria do ensino. O primeiro reflete acerca dos desafios para a constituição dos saberes didáticos do professor de Educação Física. Os resultados indicam a necessidade de uma formação inicial que articule teoria e prática, focando nas especificidades da criança, considerando que é no fazer na profissão, nas trocas de experiências com outros professores de Educação Física e nas formações continuadas que ele desenvolve seus saberes. O segundo tematiza a escuta das crianças, compreendendo-a como um saber que necessita ser constituído como didático no âmbito da educação infantil. É possível afirmar que as reflexões coletivas, realizadas a partir das escutas e conseqüentemente, narrativas infantis, confrontadas com a teoria, podem favorecer a compreensão de que o professor é alguém que tem o direito de pensar sobre seu trabalho, como também construir saberes. O terceiro busca discutir a ressignificação dos saberes didáticos e o uso das tecnologias digitais, tendo em vista a dialogicidade. Os resultados indicam que a formação docente é um ponto-chave que abarca um trabalho de apreensão e apropriação crítica. Os estudos convidam-nos a pensar sobre as relações dialógicas, que, pautadas nas experiências, movimentam-se em direção a um processo de ensino e de aprendizagem mais dialético.

Palavras-chave: Didática, Escuta, Tecnologias Digitais.

SABERES DIDÁTICOS E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: desafios na Educação Infantil

Silvia Cinelli Quaranta – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)¹

RESUMO

A presença do professor de Educação Física na Educação Infantil é um tema que ainda gera muitas discussões. A Educação Física historicamente apresenta um viés esportivizante e tecnicista muito forte, modelo este que não se adequa às necessidades da criança que frequenta a pré-escola e desafia o professor de Educação Física a trabalhar com esta etapa da Educação Básica. Este texto, resultado de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, questionário e entrevistas para uma dissertação de mestrado, questiona: quais os desafios para a constituição dos saberes didáticos para uma prática pedagógica do professor de Educação Física que ministra aula na Educação Infantil? Franco (2012, 2012a e b), Pimenta (2001, 2013), Sayão (1999, 2002) e Ayoub (2001) auxiliaram a refletir sobre os desafios para a constituição dos saberes didáticos do professor de Educação Física que ministra aula na Educação. Os resultados indicam a necessidade de uma formação inicial que relacione teoria e prática, que olhe para as especificidades da criança pequena e que é no fazer na profissão, nas trocas de experiências com outros professores de Educação Física e Polivalentes e nas formações continuadas que o professor de Educação Física que ministra aula na Educação Infantil desenvolve seus saberes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Professores de Educação Física, Saberes didáticos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado finalizada no ano de 2015, na qual se estudou a presença de professores de Educação Física especialistas nas pré-escolas das escolas municipais de uma cidade localizada na Baixada Santista, litoral de São Paulo, onde, desde a década de 1990, esses profissionais são responsáveis pelo componente curricular.

A Educação Física foi introduzida no sistema escolar brasileiro como uma forma de dominação para atender a interesses políticos e econômicos, com finalidades higienistas, eugênicas, militares e competitivas, focadas no jovem e no adolescente. Apesar de atender a outros interesses, a presença da Educação Física na Educação Infantil se iniciou por uma estratégia de *marketing* das escolas privadas de Educação Infantil, que viram nela a possibilidade de incrementar seu currículo e uma forma de atrair alunos.

A partir da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, e a disciplina de Educação Física foi incorporada como componente

¹ Doutoranda em Educação, participante do grupo de pesquisas Pedagogia Crítica: práticas e formação. (UNISANTOS). Bolsista Capes. Professora de Educação Física da Educação Básica da rede municipal de ensino de Praia Grande - SP. E-mail: cinequaranta@gmail.com

curricular do segmento, uma vez que já fazia parte do currículo da Educação Básica e embora não haja obrigatoriedade de que as aulas de Educação Física na Educação Infantil sejam ministradas por professor especialista neste componente curricular, algumas instituições optam pela sua presença.

Se por um lado, a oficialização representou um avanço positivo, por outro, trouxe consigo outras preocupações, relacionadas à natureza didático-metodológica da Educação Física na Educação Infantil e às características das escolas a elas destinadas, solicitando do professor uma prática pedagógica que considere as especificidades da criança de zero a cinco anos. (Sayão, 2002).

A concepção esportiva é muito arraigada às aulas de Educação Física, tradicionalmente concebida pela escola como um momento de aprendizado de esportes e atividades competitivas, o que faz com que a forma diferenciada como as aulas acontecem na Educação Infantil não sejam percebidas por muitos professores Polivalentes ou de Educação Física como sendo “aula de Educação Física”, sendo vistas, apenas, como uma brincadeira ou com expectativas competitivas.

Diante de tais observações pergunta-se: quais os desafios para a constituição dos saberes didáticos para uma prática pedagógica do professor de Educação Física que ministra aula na Educação Infantil? Para tentar responder a esta questão este texto tem por objetivo geral refletir sobre os desafios para a constituição dos saberes didáticos do professor de Educação Física que ministra aula na Educação e como objetivos específicos verificar e compreender e dificuldades encontradas pelo professor de Educação Física para a constituição de uma prática pedagógica na Educação Infantil.

Os principais referências teóricas que deram aporte a este recorte foram Sayão (1999, 2002), Ayoub (2001) na escrita sobre a Educação Física na Educação Infantil e a criança pequena e Pimenta (2001, 2013) e Franco (2012, 2012a e 2012b) que destacam o olhar para a formação, o estágio e para questões da prática pedagógica e nas reflexões para auxiliar os professores de Educação Física em seu trabalho nas escolas de Educação Infantil.

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, questionário e entrevista com professores de Educação Física, que ministravam aula na etapa da Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos, em escolas municipais e identificou dificuldades formativas que ocorrem tanto na formação inicial, quanto nos estágios e dificuldades em reconhecer a criança que frequenta a pré-escola como sujeito de cultura, que possui especificidades próprias e verificou há possibilidade de uma prática pedagógica a partir de saberes adquiridos por meio



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

da formação em serviço, troca do conhecimentos com outros professores, pesquisas na internet e apoio da equipe técnica.

METODOLOGIA

A prática pedagógica envolve tomada de decisões que extrapolam a sala de aula, ideologias, estratégias e princípios; ela é multifatorial, possui intencionalidade, diálogo entre os participantes; organiza expectativas do grupo social em que está inserida, envolve negociação, compreensão e esperança (Franco, 2012a). Logo, uma pesquisa sobre esse tema, de acordo com Franco (2012b), solicita do pesquisador maior atenção, uma vez que, muitas vezes, o professor tem dificuldade de expressar-se sobre sua vivência, o que torna sua fala pouco significativa, tecnicista, baseada em dados superficiais e fragmentados em relação aos processos pedagógicos cotidianos, não oferecendo ao pesquisador os dados para a análise dos métodos de práxis empreendidos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em cinco fases, a primeira se deu em fase anterior à pesquisa quando como ATP de Educação Física observava as dificuldades dos professores em planejar e ministrar conteúdos que fossem “adequados” à faixa etária dos alunos.

A segunda etapa foi a pesquisa bibliográfica, na qual o referencial teórico que embasou a pesquisa foi constituído. Foi nesse momento que pude perceber que a Educação Física na Educação Infantil não era um objeto de estudo de grande repercussão dentro da área da Educação Física.

A terceira etapa de aplicação do questionário com questões abertas e fechadas contou com a participação de 23 dos 44 professores de Educação Física que ministravam aulas na rede municipal no ano de 2013, às crianças de 4 e 5 anos de idade e sua análise se deu baseada na análise de conteúdo. Com o intuito de orientar os caminhos e dar sentidos aos dados coletados, hermenêutica-dialética foi a técnica adotada.

A quarta etapa foi realizada por meio de entrevistas com dois professores que haviam respondido ao questionário na segunda etapa da pesquisa para aprofundamento de questões e na quinta etapa, foi realizada a análise dos dados.

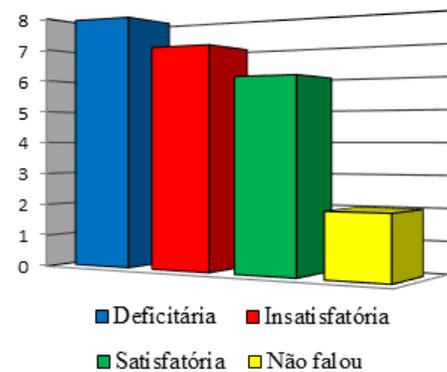
A pesquisa identificou dificuldades formativas e em reconhecer as especificidades da criança de 4 e 5 anos que frequenta a pré-escola por parte do professor de Educação Física para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Dificuldades formativas do professor de Educação Física na Educação Infantil

A formação de professores é fonte de preocupação de pesquisadores em todo o mundo. Charlot (2002, p. 89) esclarece que não é fácil formar o professor, não porque não o sabemos formar, “[...] mas porque não sabemos exatamente o que é o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil” e tal desafio estende-se também ao âmbito da Educação Física.

A história da Educação Física, mostra que os problemas na formação dos professores de Educação Física – descontextualização com a realidade, enfoque nas questões esportivizantes, biológicas, de saúde e de função disciplinadora -, não são novidade, mas têm sua origem nos primórdios da Educação Física, com sua utilização voltada a interesses políticos e econômicos.

Para a maioria dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa, a formação inicial para ministrar aulas na Educação Infantil não lhes forneceu subsídios suficientes para o início de suas carreiras. Essa dificuldade apresentada durante a formação se expressa no gráfico ao lado, em que se apresenta resumida a forma como os professores perceberam sua formação para ministrarem aula na Educação Infantil.



A ausência de um olhar para a Educação Infantil durante a graduação não é um problema atual. Sayão, em 1999 e Ayoub (2001) já levantava em suas pesquisas a questão da falta de preocupação dos Institutos de Educação Superior (IES) de Educação Física em formar o profissional para atuar no segmento da Educação Infantil. Ayoub (2001, p. 57) aponta que:

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o

contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física.

Essa falta de preparação para o contexto escolar faz com que os professores, ao chegarem às escolas, sejam surpreendidos com uma realidade a qual não conheciam, o que faz com que muitos professores tenham muita dificuldade ao iniciar seu trabalho na Educação Infantil, como mostrou a pesquisa.

A dicotomia teoria e prática também é apresentada como uma dificuldade na formação, Pimenta (2013, p. 35) observa que a “profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática.”. Assim, espera-se que, durante a graduação, os professores além do embasamento teórico, também tenha contato com uma parte prática. Entretanto, o que os professores percebem é uma teoria que não se transforma em prática, ou questões teóricas que não se relacionam com a prática escolar (Gallardo, 2005).

O estágio, que em uma perspectiva reflexiva é visto como parte integrante do corpo de conhecimentos das licenciaturas, que transpassa todas as disciplinas, foi destacado como uma dificuldade na pesquisa, devido a: falta de receptividade por parte do professor com o estagiário; poucas oportunidades na graduação da prática com essa faixa etária; ausência de professores de Educação Física nas escolas de Educação Infantil.

Apesar das dificuldades em se realizar o estágio, os professores que participaram da pesquisa são conscientes de suas contribuições para a formação.

A questão teoria *versus* prática não é atual e nem exclusiva da formação do professor de Educação Física. Pimenta (2001, p.67), ao examinar o trabalho de análise histórica da teoria-prática de Candau e Lelis (1983), traduz a visão de unidade entre os termos para a educação, em “[...] que o fazer pedagógico, ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’, deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para que’, expressando *a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*” (grifo da autora).

Na Educação Física, as questões relacionadas à prática estão presentes em seu conteúdo com muito maior frequência do que nas outras disciplinas, uma vez que as aulas, em sua maioria, acontecem em quadra, com grande movimentação corporal. Isso não significa que não seja necessária uma teoria para que a prática pedagógica seja exercida com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social”, embasada em uma teoria (Franco, 2012), porém, o componente prática tem muito peso neste componente curricular.

Os professores participantes da pesquisa perceberam a importância da teoria na formação, porém, salientaram que, com relação à Educação Infantil, as teorias desenvolvidas durante a formação não foram suficientes para solucionar suas dúvidas no início da carreira, apontando a experiência profissional (52%), a pesquisa (26%), as trocas com colegas (17%) e o auxílio da equipe (17%) como fatores que auxiliaram a sentirem-se preparados para ministrar aulas na Educação Infantil.

A dificuldade de reconhecimento da criança e suas especificidades

Nas décadas de 70 e 80, a ideia da presença da Educação Física na Pré-escola ganha destaque nas escolas particulares por utilizarem “elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso” (Sayão, 1999, p.226). Dessa forma, o professor de Educação Física ganha mais espaço de atuação.

Porém, apesar de se preocuparem com a aprendizagem das crianças, e afirmarem que “olhar para criança” é muito importante para a prática pedagógica, constatou-se relativo desconhecimento do universo infantil que faz com que o professor encontre dificuldades para desenvolver sua prática. O que foi verificado na pesquisa, ao falarem sobre os desafios que encontraram, quando dizem respeito à criança (57%), se expressam na grande preocupação com a disciplina/indisciplina (30%), com o controle da turma (13%) e em mantê-los interessados/concentrados (13%).

Ao se analisar as dificuldades relacionadas à criança observou-se que quando o aluno não se enquadra nos conceitos esperados pelo professor e em um planejamento de aula, muitas vezes, baseado em uma criança ideal, estudiosa, com uma família estruturada, com condições socioeconômicas, ele passa a ser chamado de indisciplinado.

Pontos como a preocupação com o controle da turma, a indisciplina, a falta de interesse/concentração, observada pelos professores na prática com a Educação Infantil, foram apontadas como advindas da inesgotável energia das crianças, do querer mexer no material, das provocações entre elas e postas como dificuldades para o desenvolvimento da aula, o que indica que o movimento expressivo da criança, sua curiosidade e suas características da faixa etária são muitas vezes desconhecido do próprio professor de Educação Física, que olha com estranheza as necessidades de movimento e o ser criança na Pré-escola.

Nessa fase, “a criança é muito centrada nela mesma” (Freire, 1987, p.19) e a dificuldade em enxergar os alunos dessa faixa etária a partir da perspectiva deles faz com que o professor, em sua prática, não consiga perceber a dinâmica do universo infantil, em constante movimento,

o que faz com que a criança não se prenda a atividades que não tenham sentido e significado, seus interesses certamente são mais importantes do que o que o professor deseja que ela faça.

Um dos motivos da dificuldade em se enxergar a criança em “[...] sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens [...]” (Sayão, 2002, p. 57), as quais se configuram como fatores garantidores de sua autenticidade, diz respeito à uma espécie de “esquecimento” por parte dos adultos quanto à própria infância, o que os leva a cobrar da criança uma postura de “seriedade, imobilidade e linearidade”. Conseqüentemente, uma cultura de cunho “adultocêntrica” é imposta sobre a visão que pressupõe o que é a criança e o que esperar dela (Sayão, 2002).

Não cabe imaginarmos que a criança seja uma folha em branco. Na realidade, ao chegar à Pré-escola, ela já passou por experiências que influenciaram sua forma de ser e agir. É preciso que o professor tenha a oportunidade de conhecer a cultura da criança, que nessa fase se apresenta de forma singular, “pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos” (Sayão, 1999, p.233), que nada mais são do que diferentes linguagens usadas por ela para se expressar. Para solucionar esta dificuldade, os professores participantes indicaram precisar voltar a ser criança, mergulhar no lúdico, procurar entende-los, ouvi-los, para que depois se fizessem entender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de Educação Física para a etapa da Educação Infantil e o reconhecimento da criança e suas especificidades emergiram na pesquisa de mestrado como fatores que desafiam o desenvolvimento da prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Apesar de todos os professores terem cursado a licenciatura em Educação Física, esta não os preparou para o exercício da docência. Ser professor exige um conhecimento “tácito” (Garcia, 1999) do que ocorre dentro da escola e isso só acontece através da vivência, assim, cabe ponderar que ninguém se forma professor sem passar pela experiência. É talvez por esse motivo que o saber experiencial esteja tão presente na percepção dos professores.

Os professores também percebem a participação do contexto escolar, o trabalho em parceria, com apoio da equipe e dos colegas, foi percebido como um fator que o impulsionou no início da carreira e o auxiliou em sua prática pedagógica.

A Educação Física na Educação Infantil tem a possibilidade de proporcionar à criança a descoberta de novas experiências corporais, emocionais, cognitivas, sociais e motoras e para

isso, cabe ao professor planejar situações, em que as crianças tenham a possibilidade de manifestar seu modo de ser no mundo, sem limitá-la à “propriedade” da Educação Física, pois, se formos entender dessa forma, corremos o risco de acentuar velhas dicotomias da tradição racionalista ocidental.

Para que o professor de Educação Física consiga vincular a teoria e com a prática e possa desenvolver uma prática pedagógica na docência da Educação Infantil, há necessidade de que ele tenha clara a percepção de que ele “[...] não está neste momento aplicando uma prática de forma mecânica e burocrática; ao contrário, está coordenando a prática com sua teoria da aprendizagem” (Franco, 2012, p. 161) e que para tal se faz necessário superar os desafios de formação e conhecer a criança pequena em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898f>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 mai. 2024.

CHARLOT, B. A formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRANCO, M. A. do R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. do R. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012b. v. 1. Cap. 3, p. 103-138.

FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Diálogos entre didática e currículo**, São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1987. (Pensamento e ação no magistério)

GALLARDO, J. S. P. (org.). **Educação física escolar: do Berçário ao ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4.e. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e pratica?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciência do. Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>>. Acesso em 10 jun. 2024.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**. Florianópolis, SC: UFSC, Ano XI, n.13. Novembro/1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408>>. Acesso em 05 jun. 2024.

DO OUVIR AO ESCUTAR: constituindo um saber didático humanizador na educação infantil

Simone do Nascimento Nogueira – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)²

RESUMO

Nos contextos escolares, conforme as pesquisas educacionais indicam, ainda encontramos no século XXI, práticas docentes acríticas silenciadoras das vozes infantis. Na direção de provocar reflexões sobre tal realidade, este trabalho tematiza a escuta das crianças compreendendo-a como um saber que necessita ser constituído como didático no âmbito da educação infantil. Decorrente dos conhecimentos construídos em uma pesquisa de doutorado a questão problema que orienta este estudo é: quais as possibilidades que o ato de escutar as crianças com intencionalidade apresenta, na rotina escolar, para que a escuta possa se constituir como um saber didático? A pedagogia freiriana, as teorias da infância abordadas por Oliveira-Formosinho e os pressupostos da pesquisa-ação, subsidiaram a pesquisa que teve como objetivo incentivar os professores a oportunizarem espaço na rotina escolar para dialogarem com as crianças sobre os seus sentimentos, preferências e dificuldades vividas no contexto escolar, construindo coletivamente em encontros formativos, a partir das narrativas infantis, o sentido pedagógico da escuta como um saber didático. É possível afirmar que as reflexões coletivas dos docentes, realizadas a partir das escutas e conseqüentemente, narrativas infantis, confrontadas com a teoria, no exercício da investigação da própria prática pelos professores, pôde favorecer a compreensão de que o professor é alguém que tem o direito de pensar sobre seu trabalho, como também construir saberes didáticos, como a escuta intencional, humanizando assim, a relação professor aluno a partir da superação de práticas opressoras de silenciamento das vozes infantis

Palavras-chave: Escuta das crianças, Educação Infantil, Saber Didático.

INTRODUÇÃO

A pedagogia freireana nos impulsiona a refletir sobre a urgência da escola se tornar um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los [...] (Freire, 2012, p. 92), logo ao propor neste estudo a compreensão da escuta como um saber didático, necessitamos entendê-la como uma ação que transcende o ato de ouvir. O ouvir para se materializar na escuta, carece de ir além da nossa capacidade auditiva, ele exige daquele que ouve, um compromisso com a atenção integral, ou seja, vai além de captação de sons. O ouvir freireano nos conecta com o outro, no gesto, no olhar, nas atitudes, nas palavras e principalmente, no silêncio. Escutar a criança pequena que na escola se encontra, representa uma prática docente respeitosa que deve estar

² Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Membro do grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica Práticas e Formação. (UNISANTOS). Professora, Escritora, palestrante e formadora Docente. E-mail: Simone-coord@uol.com.br

alicerçada na ética, pois escutar é um direito a ser garantido para a criança. A voz da criança precisa ecoar no espaço escolar e reverberar na elaboração e desenvolvimento da prática docente, sendo compreendida como coparticipante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, escutar é uma ação democrática que pode contribuir para a melhoria do ensino.

Escutar com intencionalidade a criança é uma urgência, afirmação que encontra validade em estudos como de Souza (2017), apresentado no Seminário Internacional Infâncias Sul-americanas – Crianças nas cidades, políticas e participação, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a rede internacional de pesquisadores Southern Childhoods, na qual foi destacado que a criança é muito observada, porém pouco ouvida; acrescenta que pouco sabemos sobre o significado de ser criança para a criança, e que nosso olhar sobre a criança se limita à perspectiva do universo adulto. Nessa mesma direção, Campos (2017, p.148) a partir das pesquisas que desenvolveu enfatiza:

[...] é possível que haja pouca investigação na escola a respeito do esforço que a criança realiza para conhecer o mundo, construir hipóteses e conhecimentos durante as brincadeiras, uma vez que na escola estão presentes apostilas, livros didáticos e exercícios elaborados pelos docentes, que esperam as mesmas respostas de todos os alunos e alunas; apontam para a necessidade de se elaborar mais questionamentos, de se prosseguir investigando a criança, seu pensamento, seus desejos, e por que não, seus mistérios.

Essas colocações advindas de pesquisas recentes contribuem para validar a urgência de se construir conhecimentos sobre a escuta intencional das crianças, objetivando compreender a sua necessidade para humanizar a relação adulto/criança. Para tanto, compreendê-la e constituí-la como um saber didático é uma prerrogativa para a superação das práticas acrílicas silenciadoras das vozes infantis, práticas estas, que por vezes não são percebidas, nem tampouco, são reconhecidas como objeto de estudo e reflexão por parte dos professores. Tais considerações, somadas aos estudos desenvolvidos contribuiriam para a delimitação da seguinte questão-problema: quais as possibilidades que o ato de escutar as crianças com intencionalidade apresenta, na rotina escolar, para que a escuta possa se constituir como um saber didático?

Considerando ainda, as especificidades da abordagem deste trabalho, a seguir discorro sobre a metodologia que favoreceu o desenvolvimento de uma experiência formativa na qual os professores experimentaram a escuta das crianças na dinâmica da investigação da própria prática docente, constituindo-a como um saber didático.

METODOLOGIA

A definição de qual metodologia adotar para investigar as possibilidades de a escuta das crianças ser compreendida e constituída como um saber didático, se deu primeiramente, a partir da concepção de educação assumida na pesquisa, ou seja, uma educação que busca tornar as pessoas mais conscientes quanto a si mesmas, quanto as suas possibilidades, seus direitos e papéis nos contextos em que estão inseridas. Portanto, que tenha princípio ontológico o direito de ser mais de cada indivíduo, cujo objetivo seja a humanização dos processos, contextos enfim das pessoas e, que esteja organizada sob uma racionalidade problematizadora, em oposição a educação bancária (Freire, 2016), cujos princípios objetivam a domesticação, formando homens espectadores e não criadores, apassivando-os para adaptá-los a prescrições, obstaculizando, o desenvolvimento da criticidade, criatividade e curiosidade, tão necessários para a assunção por parte do professor de critérios éticos e estéticos.

Logo, adotar uma metodologia alinhada a perspectiva freireana de educação foi fundamental. Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação se mostrou a mais adequada, tendo em vista o compromisso de ser desenvolvida em parceria/com o outro, pesquisador e participantes, objetivando oportunizar para os que dela participam, uma experiência formativa coletiva, no caso, uma experiência em que pudessem investigar a própria prática a partir da escuta das crianças.

A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão – ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a ser utilizadas. [...] Esta leva a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido [...] a metodologia não se configura por meio das etapas de um método, mas organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí decorre a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. (Ghedin e Franco, 2011, p. 214).

Estranhar as práticas rotineiras, perceber que tais práticas contribuam para o silenciamento das crianças e se comprometer com a transformação desta realidade, foi o desafio possível, enfrentado pelos professores que aderiram voluntariamente a pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública de educação básica, no contexto da educação infantil. O grupo constituído por seis professores, que tinham em média 17 anos de experiência profissional, escutaram as crianças na dinâmica da rotina escolar e dialogaram com as mesmas sobre suas preferências, dificuldades e percepções quanto as respectivas vivências na escola.

As crianças foram escutadas individual e coletivamente, e suas narrativas eram registradas em áudio para, posteriormente e coletivamente, nos encontros formativos, os docentes refletirem a respeito do teor das mesmas. No confronto entre teoria e prática, os

docentes foram tendo oportunidade de pensar em aspectos da prática que nunca haviam tido oportunidade de refletir. Na etapa final da pesquisa de campo, os professores, no exercício reflexivo e crítico quanto ao vivido, externaram sentimentos que evidenciam aprendizados e mudanças de percepção construídas ao longo da investigação: “O que ficou de positivo dos nossos encontros, foi saber que a necessidade de ouvirmos as crianças tem embasamento teórico, o que nos leva a continuar praticando a escuta, nas rodas de conversa e outras atividades” (RUTH); Os nossos encontros tiveram uma consequência muito boa, por que escutar a criança em suas diversas linguagens, e poder partilhar com os colegas, nos ajuda a refletir sobre a nossa prática (LÚCIA).

Experimentando a pesquisa no cotidiano da escola, como os professores externaram, os saberes propositivos se articularam aos saberes da prática e simultaneamente, foram sendo ressignificados, o papel da teoria, que se apresenta distanciada da prática culminando na manutenção das práticas acríticas, foi oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem a realidade que os cercavam e na qual estavam inseridos, para que se sentissem capazes de intervir na realidade, transformando-a (Pimenta, 2014), no caso, a realidade em que há situações opressoras, logo desumanas no contexto escolar, em que a criança é silenciada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pedagogia crítica freiriana que tem sua centralidade na “questão do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as manifestações de poder medeiam todas formas de interação humana [...] (Morrow e Torres, 1998, p.141), representou a principal base teórica para os conhecimentos que foram construídos sobre a escuta das crianças. O ato de observar e estranhar as práticas silenciadoras das vozes infantis e compreende-las sob a perspectiva freireana do poder, contribuiu para que os docentes que participaram da pesquisa, ao escutar as crianças sobre suas impressões a respeito da rotina escolar, da ação docente e demais assuntos desencadeados nos diálogos, se vissem sob o ponto de vista da criança e assim, percebessem, por exemplo, o autoritarismo presente na relação estabelecida. Lúcia, professora que participou da pesquisa-ação, refletindo juntamente com os demais participantes em um dos encontros formativos, externou: “Às vezes e me pego pensando assim: é o que eu tenho a dizer que é importante, ou é o que o aluno tem para falar que é importante?”

Também, autores como Franco (2012) e Oliveira-Formosinho (2007), que discutem a prática docente e concepção de infância, contribuíram para a elaboração de reflexões críticas

sobre a importância da escuta, da observação, da negociação, da reflexão coletiva, do diálogo, da importância do desafiar-se e de romper com procedimentos rotineiros para que se dê a transformação da prática docente acrítica em uma prática crítica. Dialogando sobre as narrativas infantis obtidas a partir da escuta os professores concluíram: “O escutar não só é escutar, é refletir sobre aquilo que você está vendo, que ações você vai adotar” (ANDREIA); “A educação infantil precisa de uma mudança urgente em todo o sistema que prejudica diretamente a questão da escuta” (MAGALI); “Hoje na minha prática me chama mais atenção aqueles que ficam quietinhos do que os bagunceiros, fico observando e penso “caramba eu ainda não ouvi a voz daquela criança” (FERREIRA). A base teórica favoreceu e provocou os docentes a refletirem sobre as práticas opressoras, que silenciam, engessam e veem o ser humano, no caso a criança como ser de ajustamento e adaptação (Freire, 2002).

Nesse sentido, recorrer a Passeggi (2014), que discute a alteridade da criança e a importância de reconhecer sua palavra, foi fundamental para a percepção dos professores sobre a presença no século XXI das práticas que são reproduzidas sem um olhar crítico e que acabaram se perpetuando na rotina da sala aula, conforme descreveu a professora Lúcia.

Uma coisa que eu estava pensando, quando a gente escuta o coro. O professor está falando alguma coisa e termina, e a turma toda tem que complementar [...] essa é uma prática que está tão enraizada na escola. O aluno decora [...] a criança complementa como se fosse uma regra, e nós fazemos isso. Outra questão, é que a escola limita a criança de ser criança, ela se manifesta no movimento. Ela pede para beber água, sai correndo, vai pulando, e lá vai a nossa fala, pedindo para ela parar de correr, de pular. Esse é o comportamento da criança.

A dinâmica em que a pesquisa-ação foi desenvolvida, a partir de todo rigor científico que a metodologia pede, e, garantiu que os professores ampliassem o olhar sob a realidade e se comprometessem com mudanças na prática docente por eles desenvolvidas. Portanto, garantir espaços formativos críticos no contexto das nossas escolas é uma urgência para a superação das práticas acríticas, que subtraem o direito das crianças de se desenvolver plenamente.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCUTA COMO UM SABER DIDÁTICO

Para a constituição de um saber didático, há necessidade de o professor ter consciência quanto as razões de adotar, elaborar e desenvolver determinada prática. Compreender o porquê, para que, para quem e como a prática docente pode ser desenvolvida, é fundamental na constituição dos seus saberes. O professor “não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constituiu (PIMENTA, 2009, p.26).

Foi nessa direção que os professores experimentaram a escuta, construindo sentidos para o ato de escutar as crianças, refletindo por que escutar, e ainda, construindo caminhos para escutar com intencionalidade, ou seja, pensando em como escutá-las na rotina escolar. Esse movimento ao longo da pesquisa-ação, provocou-os a dialogar, questionar, confrontar e debater e assim, conhecer aspectos das suas práticas que desconheciam.

A escuta realizada individualmente, uma das possibilidades pensadas pelos docentes na direção do “como fazer”, desencadeada a partir de perguntas realizadas pelos docentes no exercício do diálogo, resultaram em falas nas quais as crianças manifestaram seus sentimentos em relação a escola, como: “gosto da escola, gosto de ler”, “gosto de estudar, gosto da professora...”, “gosto de brincar...”, “gosto de fazer lição”, “gosto de estudar para ficar inteligente”, “gosto de matemática”, “gosto de todas as lições...lições de continuar...”, “não gosto quando a professora manda a gente brincar só daquela coisa, daquele brinquedo e também quando manda ficar só naquela mesa”. Conforme os diálogos se estabeleceram entre os participantes da investigação, ocorreram manifestações que externam surpresa, contentamento e, por vezes, frustração:

[...] me chamou atenção a crítica que minha aluna fez com relação às suas preferências em querer explorar livremente os espaços; a gente vai trabalhando, pode até dar mais autonomia, porém, ainda considero importante propiciar diferentes formas de organização; fiquei feliz em ver a forma crítica e segura com que se posicionaram e com a possibilidade de realizar uma reflexão sobre a fala delas. (ANDREA).

[...] gostaria de ter ouvido meu aluno falar das brincadeiras, das coisas engraçadas, mas ao invés disso ele faz muitas referências à lição de matemática; penso que dei muita ênfase às linguagens e não às brincadeiras [...] (LÚCIA).

As colocações presentes nas falas das docentes, nas quais se perceberam como são, como estão, e refletem sobre as razões de ser e de se perceber, nos remetem à assunção tratada por Freire (2002), na qual o distanciamento da prática permite que nos tornemos epistemologicamente curiosos, para então apreendê-la na sua razão de ser. A escuta coletiva também foi pensada e experimentada pelos participantes, e se mostrou, uma significativa possibilidade de reflexão e diálogo, conforme discussões ocorridas em um dos encontros e transcrito abaixo:

Geralmente quando entramos na biblioteca eu escolho uma criança para pegar um livro. Aí o livro escolhido foi “Quem tem medo de monstro”, aí pensei: eu vou aproveitar essa situação, por que eu gostei do tema. Porque o medo é tão centrado no mundo infantil, aparece voltado para os monstros, bruxas essas coisas, e eu comecei a ler. Logo no começo eles falaram que não tinham medo de nada. Eles no fundo querem mostrar que são fortes, mas cada um foi falando dos seus medos. Medo do fogo, medo do robô, medo do Chuck do filme. O legal de tudo isso é a expressão deles, aparece a questão afetiva da criança. Por que você pode ir bem

mais além das questões imaginárias, você vai na realidade da criança mesmo [...] (LÚCIA).

Eles relacionaram com o contexto deles, também falaram do filme da Moana, aparecem vários medos de vários jeitos. Cada um deles ficou à vontade para falar dos seus medos, relacionaram o assunto aos filmes, parecem que compreenderam mesmo o sentimento. (MAGALI).

A partir daí dessa manifestação em que veio à tona os medos, que ideias podemos ter para trabalhar o medo com as crianças? (PESQUADORA)

Então, podemos trabalhar voltados para autonomia, porque ela é cortada o tempo todo pelos pais, até por nós mesmos. Podemos trabalhar o limite também, tem que ter limite, mas também é bom ter um pouco de medo. Posso trabalhar cooperação, para que se ajudem na hora do medo, na hora de ir ao banheiro, pois tenho aluno que só vai acompanhado de outro. (LÚCIA).

As reflexões acima transcritas, desencadeadas e construídas a partir da escuta das crianças, expõem os saberes da experiência dos participantes, que foram confrontados com a teoria ao longo dos estudos realizados. Dessa forma, os professores dialogaram, diálogo que se construiu e selou o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, permitindo que prosseguissem atuando criticamente para transformar a realidade (Freire, 2011, p.168), sentindo-se capazes de construir conhecimento, uma vez que tiveram a oportunidade vivenciar uma experiência formativa significativa em que trabalharam pedagogicamente para construir coletivamente um saber didático, a escuta.

Na finalização dos encontros da pesquisa-ação, os professores avaliaram a experiência vivida e validaram a relevância do saber didático construído coletivamente: “[...] me senti útil durante todos os encontros [...] fizemos análise do material colhido. A metodologia aplicada acrescentou experiência à prática de cada participante. O conhecimento adquirido durante as trocas ficará perene dentro de nós” (FERREIRA); “Eu posso dizer que a escuta hoje para mim é uma bússola, um objeto para indicar o caminho, qual a ação que eu devo adotar para aprimorar minhas práticas pedagógicas” (LÚCIA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência formativa apresentada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, é possível afirmar que há caminhos possíveis e viáveis para que no contexto da escola, sejam desenvolvidas ações formativas que possibilitem ao professor, no caso deste estudo, da educação infantil, se aproximar da pesquisa educacional vivenciando-a para superar a dicotomia entre teoria e prática, construindo a compreensão de que o professor produz conhecimento, constrói saberes e tem o direito de aprender no exercício efetivo da docência.

Com o propósito de escutar as crianças, objetivando o rompimento de práticas rotineiras, acrílicas e silenciadoras das vozes infantis, os professores se aproximaram da teoria, ressignificando-a partir da promoção da ingenuidade para a criticidade, conforme a pedagogia freiriana nos coloca. Esse movimento, do ponto de vista deste estudo, precisa ser desencadeado com urgência no contexto das nossas escolas, pois direitos são negados por ausência de espaços de reflexão crítica.

Na pesquisa ficou evidenciado, a partir das colocações dos professores, que é possível criar rupturas cognitivas que favoreçam a elaboração de novas possibilidades, como, a construção de novos saberes, que podem humanizar a relação adulto/criança garantindo que a voz das nossas crianças ecoem nos espaços escolares reverberando na melhoria do ensino.”Hoje minha prática avançou muito. Eu organizo melhor o meu tempo com as crianças [...] hoje as rodas de conversa e de leitura, são também para apresentar propostas, tirar dúvidas, sugestões, saber como elas estão se sentindo” (MAGALI).

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, E. E. C. Infância e práticas pedagógicas: reflexões na formação com professores, In: FRANCO, M.A. do R.S.; GILBERTO, I. J. e C., E. Campos (orgs). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. do R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PASSEGGI, M. da C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In MIGNHOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. da C. **Infância, aprendizagem exercício da escrita**. Curitiba: Ed. CRV, 2014, p. 133-148.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org) at. al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G. Para uma resignificação da Didática. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

SOUZA, A. R de S. Qual o lugar da infância na escola? *In*: **Anais do Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas Crianças nas Cidades, políticas e participação**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/infanciasok.pdf>.

OS SABERES DIDÁTICOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: entre conexões e apropriações críticas

Jean Marcos Frandaloso – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)³
Maria Alzira Leite – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)⁴

RESUMO

As pesquisas sobre os saberes didáticos indicam que a mediação entre teoria e prática pode compor o processo do aprender a pensar, considerando-se, nesse viés, a apreensão dos percursos de letramentos em uma realidade digital. Nessa linha, a mobilização de um olhar reflexivo para as tecnologias requer também o exercício da dialogicidade. Diante disso, objetiva-se discutir a ressignificação dos saberes didáticos e o uso das tecnologias digitais, tendo em vista a dialogicidade. Este estudo se pautará em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com análise crítico-reflexiva e traz como questão: de que modo as tecnologias digitais da informação e comunicação podem reverberar a ressignificação dos saberes didáticos? Portanto, buscar-se-á amparar a referida pesquisa na perspectiva da Pedagogia Crítica subsidiada pelas interlocuções com a práxis educativa. Os resultados deste estudo indicam que formação docente é um ponto-chave e esta abarca um trabalho de apropriação crítica, tendo em vista o uso das tecnologias digitais, na situação de ensino. Nesse viés, 'Didática' e 'Pedagogia' devem confluír para a superação da fragmentação histórica do conhecimento. Concatenado a isso, o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser (re)pensado em uma perspectiva de práxis. A valorização da educação perpassa pela mudança de postura dos envolvidos, haja vista o saber-fazer, nos modos de compreensão do outro, assim como na (re)definição da dinâmica educativa. Nesse viés, no processo do percurso do conhecimento, discentes e docentes aprendem juntos, um com o outro, em um movimento dialógico e circular.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Saberes Didáticos, Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute a ressignificação dos saberes didáticos e o uso das tecnologias digitais, tendo em vista a dialogicidade. Ancora-se em uma metodologia qualitativa e bibliográfica, com análise crítico-reflexiva. Para o seu desenvolvimento, indaga-se de que modo as tecnologias digitais da informação e comunicação podem reverberar a ressignificação dos saberes didáticos, considerando-se a práxis transformadora na educação?

³ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
Apoio: PROSUP/CAPES. E-mail: jean.frandaloso@gmail.com

⁴ Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial. Formação em Letras e Pedagogia. Participante do grupo de pesquisas Pedagogia Crítica: práticas e formação. (UNISANTOS). E-mail: mariaalzira35@gmail.com

Assume-se, neste estudo, que, a didática, associada à uma proposta pedagógica de educação, que se assenta nas práticas sociais dos sujeitos, envolvidos no processo de aprendizagem, assume papel de destaque nas práticas sociais. Portanto, não se trata de mero ‘ensinar’, por parte dos professores, mas, sim, de uma relação dialógica que integra ‘ação-reflexão’ e ‘docentes-alunos’, possibilitando distintos modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’.

Dessa forma, os processos educativos podem ser transformados na dinâmica da realidade social dos discentes, emergindo dessa proposta de interação comunicativa entre ‘didática’ e ‘pedagogia’, diferentes estratégias de ensino e de produção de sentidos na condução dos saberes.

Franco (2014) ressalta que a didática não se confunde com o tecnicismo do método, sendo, portanto, necessário compreendê-la como prática social no contexto das relações entre os sujeitos envolvidos. A interação – pedagógica e dialogal –, entre os envolvidos no processo educacional, contribui para o desenvolvimento de uma intencionalidade atrelada à maturação das ações docentes no espaço escolar, oportunizando, ainda, múltiplas formas de compreensão do conhecimento em uma dimensão horizontal. Nesse viés, o agir docente passa a ser contemplado na dinâmica das relações estabelecidas com os discentes, materializando-se na práxis, conforme observado por Vázquez (2007) em seus estudos.

Cabe destacar que o (re)pensar a didática, como uma prática incorporadora na/da dinâmica social, com vistas à produção de sentidos para aquele que aprende, pode promover distintas formas de compreensão dos gestos educativos. E nessa linha, educandos e educadores constroem, conjuntamente, outros saberes, assim como estabelecem outras formas de sociabilização das práticas educativas e de mútuo compartilhamento de experiências. Nesse viés, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69).

A apreensão da prática educativa, associada ao uso de diferentes tecnologias digitais, no contexto escolar, pode potencializar o agir docente em uma ótica de práxis. E nesse ponto, o saber didático, enquanto elemento articulador do processo de ensino, pode vislumbrar, no plano das inter(ações), uma práxis alicerçada em uma pedagogia de produção de sentidos. Esse desdobramento pedagógico representaria, em tese, a mudança da prática docente e dos processos formativos, observando, evidentemente, a realidade que permeia o estudante e suas repercussões sociais, políticas e culturais para o campo da educação.

METODOLOGIA

O presente estudo se assenta na pesquisa qualitativa e esta “[...] tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades”. (Triviños, 1987, p. 120).

Minayo (2009, p. 21) afirma que as pesquisas qualitativas partem das problemáticas de uma realidade social. Nessa esteira, “[...] responde às questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa linha, o pesquisador, “[...] orientado pelo enfoque qualitativo, tem liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (Triviños, 1987, p. 133), devendo, contudo, se atentar para as especificidades dos fenômenos estudados, sem restringir o campo de investigação, haja vista que “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (Triviños, 1987, p. 137).

Esta pesquisa também é bibliográfica, com base na análise do arcabouço teórico utilizado. Gil (2002, p. 45) ressalta que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A leitura do material selecionado privilegiou uma análise crítico-reflexiva. Para isso, partiu-se do ponto de vista central dos autores e das ideias defendidas no referencial teórico. Além do mais, optou-se por mapear a problematização elencada nas produções científicas com vista a evidenciar a progressão de ideias dos autores.

Durante a leitura do referencial, foram eleitos alguns fragmentos extraídos das obras examinados que oportunizaram diálogos com o posicionamento autoral orientado neste trabalho. Essa ‘conversa’ teórica tem como baliza o debate com as temáticas tratadas, tais como: ‘saberes didáticos’; ‘didática’; ‘tecnologias digitais’, e ainda, o estabelecimento de inferências que contribuem com a mobilização de conhecimentos que compõem o estudo.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS SABERES DIDÁTICOS

Compreender o avanço tecnológico e refletir sobre esse progresso vai muito além da mera conduta de exemplificar as inúmeras conquistas auferidas pelos homens no curso da história. Essa leitura requer um olhar atento para as mudanças epistemológicas e conceituais que dinamizaram as vivências e inter(relações) políticas, econômica, culturais e sociais da

humanidade. A sociedade contemporânea se constitui da produção historicamente acumulada e se transmuta para um contexto de predomínio dos distintos recursos digitais, tais como, smartphones, *tablets*, *notebooks* e televisores.

Nessa mesma senda, o processo de industrialização foi beneficiado pela exploração dos mais variados aparatos tecnológicos. O interesse pelo incremento técnico, em diversos seguimentos sociais, favoreceu para que as tecnologias digitais fossem utilizadas no fomento de inúmeras atividades do dia-a-dia. Logo, essa possibilidade de uso das tecnologias, em especial, a digital, passou a compor o cenário de sala de aula.

Nessa toada, a escola, enquanto agência de letramento, encontra-se imersa nesse universo virtual. Trata-se de uma realidade que não pode mais ser afastada das práticas escolares. Contudo, apenas a inserção da mídia digital no ambiente escolar é insuficiente para que ocorra uma transformação nos processos de ensino e de aprendizagem do alunado. A apreensão das tecnologias digitais, no espaço educacional, precisa ser condicionada a uma finalidade pedagógica que vise ao aperfeiçoamento das práticas letradas dos estudantes.

Não se pode negar que o uso das tecnologias digitais oportuniza o contato com inúmeras informações, imprescindíveis para a vida em sociedade. Tais aparatos podem possibilitar uma verdadeira “[...] transformação tecnológica [...]” (Castells, 2020, p. 64) nos modos de transmissão, recepção, propagação, seleção e de fluência da informação, tendo em vista os objetivos propostos pelo informante, o seu lugar de fala e o público a que se destina. Diante dessa “[...] difusão maciças tecnologias da informação [...]” (Castells, 2020, p. 304) na órbita social, a escola, enquanto aparelho ideológico e reprodutora do conhecimento historicamente produzido, também foi inserida no debate promovido pelas diversas vozes que ecoam no campo da educação.

Diante disso, e devido a inserção, cada vez mais presente, das tecnologias digitais no ambiente escolar, alguns conceitos relevantes para o campo da educação passaram a ser revisitados e reformulados por diversos estudiosos preocupados com o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, entre eles, Moura e Rojo (2012) e Coscarelli (2016). Assim, através das pesquisas desses autores, observa-se que a ‘didática’, a ‘pedagogia’ e a própria concepção de ‘educação’ foram, paulatinamente, se modificando, ao longo dos anos. Essa reformulação conceitual, que permeia a seara da educação, oportunizou o rompimento com o tradicionalismo nos modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’, evidenciando, dessa forma, uma maior reflexão em torno da ressignificação de tais expressões.

Na concepção de Franco (2014, p. 75), “a distinção conceitual e prática entre Didática e Pedagogia não é fácil [...]”, tampouco, pode-se dizer que se trata de uma questão resolvida.

Todavia, visando a estabelecer um ponto de partida para adentrar na definição do termo ‘didática’, cabe acentuar que:

o ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (Pimenta, 2014, p. 17).

O campo da didática foi se modificando ao longo do tempo graças às pesquisas que, gradualmente, se encarregaram de ressignificar o ensino. Logo, se o ponto de partida para a compreensão da ‘didática’ for a prática pedagógica, então, tal percepção daria vazão a existência de uma teoria pedagógica voltada à formação do professorado, relegando o ‘status’ de teoria de ensino.

Franco (2014, p. 88) adverte que “não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia também orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas”. Assim, faz-se necessário que a ‘pedagogia’ elabore conhecimentos no sentido de superação da fragmentação dos pilares pedagógicos, docentes e da ciência que foram historicamente dissolvidos.

Em consideração ao exposto,

se a Pedagogia é tratada como tecnologia, ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, reafirma e reproduz fazeres. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à representação muito arraigada de que os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias. À representação da Pedagogia como tecnologia correspondem os pressupostos da Didática instrumental. (Franco, 2014, p. 88-89).

Nesse ponto, Franco (2014, p. 89) salienta que “os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres”. Logo, a prática do professor, que produz saberes, necessita ser, epistemologicamente, estudada. Deve-se levar em voga que o referido estudo se faz pelo seu exercício, enquanto práxis, e, que, a teoria é um fundamento ao exercício crítico-reflexivo da prática do

professorado em sala de aula.

A oportunidade de restabelecimento e de harmonização dos elementos articuladores do processo de ensino e de aprendizagem, enfatizada pela relação ‘didática-pedagogia’, emerge do amparo às reais necessidades sociais do discente.

Em que pese os aspectos positivos relacionados ao desenvolvimento da produção textual e leitora, que podem ser potencializados pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, no processo formativo do aprendiz, é oportuno esclarecer que não basta, tão somente, inserir nas salas de aulas, inúmeros aparatos tecnológicos se, por ventura, não houver um propósito pedagógico de internalização da prática docente na construção desse aprendizado. Diante do exposto, convém salientar que

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (Freire, 1996, p.26).

O campo da ‘didática’ necessita ser (re)pensado diante do processo de aprendizagem do discente, haja vista às reais necessidades/condições, circunstâncias e demais interesses que norteiam a vida do mesmo em sociedade. Para que isso aconteça, é imprescindível que haja uma confluência entre a prática educativa e pedagógica, no fomento da construção do saber. Diante disso, salienta-se que o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p. 51).

Considerar o saber didático, pautado na dialogicidade, como articulador do processo de conhecimento é compreender o movimento em torno do pedagógico e da produção de sentidos, em uma perspectiva transformadora da própria prática educativa, em sala de aula. E, nesse vaivém entre ‘didática’ e ‘pedagogia’, o professorado vai transformando a sua prática do saber-fazer, nutrindo-a, robustecendo-a, com as experiências e demais conhecimentos que circulam na universidade

OS RESSIGNIFICADOS PARA OS SABERES DIDÁTICOS

Pensar no saber-fazer docente, com base no movimento social contemporâneo, tem

sendo desafiador e, ao mesmo tempo, imprescindível para o desenvolvimento da maturidade ‘crítico-reflexiva’ do educando, durante o processo de construção do seu conhecimento. Diante de um cenário educacional, cada vez mais, propício ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, permeado por infindáveis questionamentos que colocam em xeque o conhecimento historicamente acumulado, talvez, fosse oportuno enxergar tais possibilidades de mudanças com esperança e mansidão, certo de que algo deve ser feito com o intuito de revigorar as obsoletas técnicas de ensino, com ênfase ao papel do professor na área da educação.

Porém, os atos dirigidos à transformação da prática docente, precisam estar apoiados em um propósito pedagógico, que transcenda ao panorama atual, superando a ideia de centralização de conhecimentos na pessoa do educador. Nesse sentido, trata-se de conceber o tempo presente como possibilidade de mudança na concepção de educação e de seus impactos, em sala de aula, ancorando tais escolhas e pretensões, em uma perspectiva futura, até mesmo porque “o resultado real, que se quer obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diferentes atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, resultado ideal”. (Vázquez, 2007, p. 221).

Dessa maneira, o movimento epistemológico que se espera na educação decorre de ações conscientes dos sujeitos envolvidos como prática educativa, e, com a materialização daquilo que já foi observado, teorizado, e mentalmente articulado, para o plano prático, real.

A projeção que se faz da educação, consubstanciada na concepção epistemológica de práxis, enquanto ação resultante de um esquema mentalizado e, pedagogicamente, organizado, implica no condicionamento do homem ao curso da sua própria história e, por conseguinte, impacta em uma ação que se retroalimenta nas escolhas desejadas. Com isso, a retomada da noção de produção histórica do conhecimento, de tempos em tempos, precisa ser realizada na perspectiva social do homem. Com efeito,

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos, etc. Não enfrenta nunca um fato puro; está integrado em uma determinada perspectiva ideológica [...]. (Vázquez, 2007, p. 31).

Desse modo, a apreensão da prática educativa, no tempo-espaço, requer uma visão mais ampliada da função social da escola e da atuação do educador, considerando, por óbvio, as suas ações pedagógicas no contexto escolar. Por isso “muito se tem refletido sobre a questão da educação e sobre qual passaria a ser, de fato, sua função”. (Moura e Rojo, 2012, p. 123). As tecnologias digitais modificaram as relações sociais; encurtaram as distâncias, desencadearam outras formas comunicativas entre os sujeitos e, também, influenciaram os modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’, exigindo do profissional maior engajamento com o seu trabalho pedagógico na escola.

Vale destacar que o anseio por mudanças nos modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’, não pode ficar apenas no discurso, no plano da teorização, sendo, relevante um agir docente que dialogue com as necessidades de aprendizado do discente, até mesmo porque “a prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve se satisfazer com a ajuda da teoria”. (Vázquez, 2007, p. 256).

Portanto, Vázquez (2007, p. 219) adverte que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse ínterim, a transformação dos modos de ‘ensinar’ e de ‘aprender’ perpassa por um movimento dialético entre ‘teoria’ e ‘prática’ condicionado a uma “[...] atividade específica [...]”. (Vázquez, 2007, p.219). Para ele, a prática do professor deve estar associada a uma intencionalidade específica que se materialize em um conhecimento utilitário e significativo ao discente.

Assim, “a prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático”. (Vázquez, 2007, p. 263). Por isso, o processo que cerceia o aprendizado implica em uma atividade prática e consciente entre os sujeitos na relação comunicativa.

O afastamento entre a ‘teoria’ e a ‘prática’ é fruto da incompreensão de parcela considerável de educadores, acerca da dinâmica social face às inúmeras transformações políticas, culturais e tecnológicas que influenciaram e que, ainda, encampam o cenário da educação no Brasil.

Para que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação represente a mudança tão aguardada pela comunidade escolar, bem como potencialize o desempenho cognitivo do discente, faz-se necessário que o uso de tais aparatos tecnológicos seja relevante para o próprio educador, no contexto de sua prática de ensino.

No entanto, é imprescindível que o educador conheça e se aproprie das funções/operações de cada tecnologia digital e, partindo dessa compreensão de acesso, procure aprimorar as suas estratégias de ensino, explorando o potencial dessas ferramentas no

processo de construção do conhecimento. Certamente que esse aperfeiçoamento docente não acontece subitamente, sendo de vital importância o investimento na formação desse profissional para que isso se reflita em seu agir. No que tange à formação docente, Franco (2012, p. 167) frisa que:

[...] a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Nesse caso, é indispensável o investimento na formação do professorado, oportunizando ao educador, condições adequadas para que o mesmo reflita acerca do processo de ensino e de aprendizagem, nos seus modos de ensinar, bem como na própria concepção ‘do que ensinar’, ‘como ensinar’ e ‘para quem ensinar’, tendo como ponto referencial a (re)definição do que seja a didática em sua práxis do saber-fazer.

A prática docente, para ser ressignificada, pressupõe uma ação objetiva que se pautar na vivência daquele que estuda. Essa ação específica reclama uma intencionalidade advinda dos sujeitos envolvidos com o trabalho escolar. Trata-se de um agir humano que se destina a um fim.

Conforme aludido por Vázquez (2007), essa reavaliação da prática do professor, em sala de aula, decorre de um propósito, não somente dele, mas, das demais pessoas envolvidas no processo educacional. Os ‘atores’ que integram o campo da educação devem mobilizar esforços no sentido de adequarem ‘tecnologias digitais’ e ‘educação’ ao processo de ‘ensino’ e de ‘aprendizagem’ dos alunos. Trata-se de um trabalho colaborativo que exprime o mútuo aprendizado entre os sujeitos envolvidos na “[...] atividade prática [...]”. (Vázquez, 2007, p. 262). O conhecimento (re)produzido em sala de aula, mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, deve estar relacionado à uma prática social que atenda às necessidades de aprendizado do educando, que instigue a outras habilidades cognitivas em sua vida particular. Nessa lógica, “as teorias e ideias pedagógicas são importantes para a prática: criam referências, possibilidades e, acima de tudo, critérios para sua composição e interpretação. Mas as teorias não funcionam sozinhas; é preciso o diálogo e o confronto com a prática”. (Franco, 2012, p. 216).

Desde que se vislumbre uma ação pedagógica inclinada ao aprendizado do discente, observa-se, na dinâmica escolar, que o uso dos recursos digitais, pode contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos pertinentes às reais necessidades dos mesmos, na universidade ou fora dela, com o estímulo de outros saberes.

Diante disso, tendo em vista que o percurso que permeia o aprendizado é ‘vivo’ e reclama uma “[...] atividade prática de seres humanos conscientes [...]” (Vázquez, 2007, p. 336), com as apropriações dos saberes na coletividade, docentes e educandos seguem no processo de aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, no ambiente escolar, precisa fazer sentido, tanto para aquele que aprende, quanto para aquele que ensina. Não se trata de usar as ferramentas digitais como adorno e/ou de forma mecânica no desenvolvimento das atividades escolares.

Concomitantemente a isso, o papel do professor, em suas práticas do saber-fazer, reveste-se de importância e imprescindibilidade. Diante desse contexto de mudanças e transformações tecnológicas no quadro social, compete ao docente promover a adequação das suas ações educativas no sentido de elevá-las à condição de práxis. O empoderamento do seu agir, dos gestos educativos, o modo de contribuição com o aprendizado do outro, podem fomentar o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem do discente. A atuação dinâmica e pedagógica do educador é fundamental para instigar ao desenvolvimento intelectual dos estudantes.

É nessa atmosfera de anseios, no campo da educação, que se observa a relevância de acolhimento dos artefatos tecnológicos e, sincronicamente a isso, de revitalização das técnicas do professor, na esfera universitária. Essa atribuição de sentidos às práticas educativas exige uma ação efetiva do professorado, destinada a um propósito que ampare a construção de saberes do discente, sob o ponto de vista social do aprendizado obtido.

A compreensão de que todos os atos educativos, associados entre si, podem colaborar para uma totalidade (res)significativa, não somente para o sujeito aprendente, mas, também, para aquele que ensina, se ampara nas vivências daqueles e no agir dos educadores no cenário escolar. O diálogo de saberes para a docência se ampliam e se movimentam em direção a um processo de ensino e aprendizagem mais dialético que se retroalimenta da ‘teoria’ e a ‘prática’.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 22º ed.^a. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2020.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1º ed.^a. São Paulo: Parábola, 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1º ed.^a. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. do R. S.; PIMENTA, S. G. (org.) **Didática: embates contemporâneos**. 3.º ed.^a. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75 a 99.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed.^a. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

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

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. (org.) **Didática: embates contemporâneos**. 3.º ed.^a. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15 a 41.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). 28º ed.^a. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 16-21.

MOURA, E.; ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1º ed.^a. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.