

Elí Terezinha Henn Fabris
Org.

Estágio docente,
planejamento e avaliação:
uma experiência
form*(ativa)*

**ESTÁGIO DOCENTE,
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA FORM(ATIVA)**

A presente obra foi realizada com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil -
Processo 312716/2020-6

ELÍ TEREZINHA HENN FABRIS
(Organizadora)

**ESTÁGIO DOCENTE,
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA FORM(ATIVA)**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elí Terezinha Henn Fabris [Org.]

Estágio docente, planejamento e avaliação: uma experiência form(ativa).
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 180p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1169-5 [Impresso]
978-65-265-1170-1 [Digital]

1. Estágio docente. 2. Planejamento. 3. Avaliação formativa. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

DEDICATÓRIA/HOMENAGEM

Para Clarice Traversini (*in memoriam*): Uma professora que teve a vibração da docência em sua alma.

Escolhemos para homenageá-la uma de suas falas sobre planejamento em uma aula aberta que desenvolvemos juntas em 12 de maio de 2020. Acesso pelo canal de humanidades¹ da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos - Escola de Humanidades.

Clarice iniciou a aula aberta dizendo:

Nós professores e professoras, nós temos muitos saberes específicos da nossa profissão. A docência é especializada em ensinar, não na compreensão tecnicista. Não, isso não. Mas, nós somos especializados em ensinar no que tange ao estudo, à invenção, a desenvolver propostas pedagógicas com crianças, com jovens, com adultos, para que eles possam aprender nesse mundo em que todos somos diferentes. Um desses saberes específicos é sobre as opções que a gente tem para desenvolver propostas pedagógicas em aulas. Então, hoje, nós vamos discutir o conceito de planejamento como um “exercício de pensamento” e “artesanía” (Traversini, 2020).

¹ Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=57yq7ChsTuo&t=7057s>

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os alunos e alunas que estiveram em nossas aulas das atividades acadêmicas, noturnas, denominadas: *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica e Planejamento e Avaliação* (currículos diferentes). Aulas que se desenvolveram em tempos de pandemia, no período de 2020 a 2023. Foram aulas síncronas remotas, mas que mantiveram a vibração e aprendizagens pulsando em encontros pedagógicos síncronos. Nem tudo foi fácil, mas os desafios foram impulsos para o saber mais e com mais profundidade. Nem todos conseguiram fechar o ciclo, mas quem realizou a travessia saiu transformado. Obrigada a todos e todas que se encantaram e deixaram em nós, professores e professoras, a possibilidade de acreditar que uma outra formação é possível, tanto para nós, docentes, como para nossos alunos, desde que aceitemos o desafio de transformar, deslocar a cultura formativa que se consolidou entre nós. Também à Unisinos por nos proporcionar espaço de liberdade para criarmos nossas propostas de aulas, e ao Programa de Pós-Graduação que gentilmente acolhe nossos doutorandos e possibilita, também aos não bolsistas, desenvolverem seus estágios docentes. Ao CNPq, por conceder bolsa Produtividade em Pesquisa, o que nos possibilitou desenvolver uma das ações da pesquisa (de)formação junto aos futuros professores e socializar a experiência por meio desse livro.

SUMÁRIO

Prefácio	11
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
Sobre este livro	17
<i>Elí Terezinha Henn Fabris</i>	
Capítulo I	25
ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artesanian em sala de aula	
<i>Elí Terezinha Henn Fabris</i>	
Capítulo II	45
PLANEJAMENTO COM PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?	
<i>Sandra de Oliveira</i>	
Capítulo III	59
ARTESANIA NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: Planejamento de Projetos Interdisciplinares	
<i>Luciane Frosi Piva e Viviane Catarini Paim</i>	
Capítulo IV	85
TORNAR-SE PROFESSOR: o Plano de Aula como ferramenta para (trans)formação docente	
<i>Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia e Tiago Locatelli</i>	

Capítulo V CONHECER AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS: uma ferramenta para o planejamento <i>Vinícius Silveira Borba e Viviane Catarini Paim</i>	115
Capítulo VI EXPERIÊNCIAS DISCENTES: relações que se estabelecem entre o <i>alunar</i> e o <i>professorar</i> <i>Caroline Haussmann e Eduarda Sebastiany</i>	137
Capítulo VII PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, EXERCÍCIO DE PENSAMENTO E CUIDADO DE SI: o que se aprende na elaboração de microaulas na formação inicial de professores? <i>Maurício Ferreira e Samantha Dias de Lima</i>	151
Autoras e autores	177

PREFÁCIO

Maria Isabel da Cunha

PREFÁCIO

Não é possível o desenvolvimento profissional da docência de forma passiva; só ativamente aprenderão. É vital que estejam envolvidos nas decisões relativas à direção e aos processos de suas próprias aprendizagens.

Cristian Day

As ideias de Cristian Day (2005) inspiram este prefácio. Adequam-se com precisão à experiência que deu origem aos textos desse livro.

A educação e os processos de ensinar e aprender têm lugar em um mundo dominado pela mudança, pela provisoriidade e crescente complexidade. Mantemos a importância da educação escolarizada que prepara os estudantes para a vida, insistindo cada vez mais no trabalho coletivo e em cooperação. Há, ainda, um consenso para que a educação preste atenção nos problemas ambientais, de tolerância e compreensão mútua.

Por outra parte convivemos com a desigualdade crescente, aprofundando as diferenças sociais com o aumento da alienação dos jovens e abandono da escola. Há tensões étnicas, homofóbicas e religiosas e crescente competição pelos valores materiais.

Hargreaves (1994) há décadas descreveu a metáfora organizativa da pós-modernidade como um *mosaico móvel*, que incide na cultura, nos valores e nas práticas escolarizadas, com impactos na docência, que se vê frente a uma nova profissionalidade.

Arroyo (2018) vem insistindo que *outros sujeitos exigem outras pedagogias* para enfrentar a diversidade que vem caracterizando nossos estudantes. No mesmo sentido, Sousa Santos (1988) tem

afirmado que todo o conhecimento é autobiográfico e, portanto, envolve conhecer as condições culturais, cognitivas e emocionais dos aprendizes; é potencializar os conhecimentos prévios e ancorar neles as novas aprendizagens.

A experiência que provocou os textos desse livro responde, de forma situada, a esses desafios. Traz rupturas inovadoras provocadas por situações não previstas, que redundaram em importantes aprendizagens para seus protagonistas, docentes e estudantes.

Inicialmente foi marcada por uma condição inusitada: reunir numa mesma proposta curricular de formação, estudantes de graduação das licenciaturas com os que, em nível de doutorado, se propunham a realizar o Estágio Docência, preconizado pela CAPES/MEC. Além disso, incorporar no trabalho coletivo duas docentes em estágio de pós-doutorado que, em condições diferenciadas, contribuíram com o desenvolvimento da experiência. Por esse desenho o vivido em si já se mostra rupturante, afastado das práticas tradicionais, que separam espaços formativos entre pós-graduação e graduação, estratificando trajetórias. Ainda que com possíveis diversidades de papéis, uma unidade de ação se mostrou permanente nas experiências vividas.

O advento da epidemia do COVID-19 foi outro aspecto que impactou a experiência, provocando saberes em construção. Surpreendido inicialmente com seus efeitos na dinâmica acadêmica, o coletivo docente reagiu e, num processo marcado pela condição artesanal, lançou-se a novas experiências. Temos já muitos estudos e relatos sobre o enfrentamento desse desafio na escolarização e seus efeitos perversos em tantas situações. Mas também temos a construção de experiências positivas que impactaram a prática pedagógica nos distintos níveis de ensino, como os textos que esse livro descreve. Muito se tem apregoado que há impactos mais permanentes dessa vivência que, mesmo sendo trágica, veio para ficar nas práticas escolarizadas, em

especial pelo uso das tecnologias de informação. Compreendemos que pelos desafios e dificuldades também se aprende.

Vale ressaltar que o campo disciplinar do Planejamento e Avaliação se instituiu como elemento chave da formação dos estudantes dos diferentes níveis acadêmicos. Mais do que uma proposição didática sobre os elementos e princípios desse fazer docente, os participantes da experiência foram estimulados a uma prática situada, tomando espaços e lugares concretos como *locus* da construção de seus *saberes*. E os diferentes textos que compõe esta obra são o testemunho vivo do que produziram e aprenderam.

A literatura atual introduziu o termo “saberes” para caracterizar *os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade* (Tardif, 2002, p. 1990). Para o autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos e discursos. Trata-se de uma ação complexa, desvelando o ofício do professor como requerente de múltiplas condições em seu exercício. Entende o professor como um intelectual que, com base no seu estatuto profissional, tenha algum grau de autonomia, como a capacidade de fazer escolhas que envolvem pressupostos éticos, científicos e pedagógicos.

Encontramos essa condição na experiência que deu origem aos textos desse livro. Num exercício coletivo de trabalho em duplas, os estudantes foram gerando saberes a partir de proposições situadas em seus contextos, lançando mãos de criatividade e resiliência.

Para os doutorandos se estabeleceu uma condição ímpar de cumprir o Estágio Docência com uma prática real de partilha e produção de conhecimentos. Para os estudantes de licenciaturas, a experiência coletiva e assistida pelo protagonismo de suas professoras, se instituiu numa condição em que forma se tornou conteúdo, pois aprenderam vivenciando cada etapa de tomada de decisões. Como afirmado pela professora Elí Fabris em seu texto nesse livro, *vivemos com os licenciandos o que estamos ensinando*.

Além dos conteúdos e habilidades desenvolvidas durante a realização da experiência, a organização desse livro certamente aguçou sentimentos e provocou saberes e emoções. A homenagem à inesquecível professora Clarice Traversini é o reconhecimento de que a docência, sendo uma ação humana, é indubitavelmente afetiva e amorosa, como nos ensinou Freire (1997).

Convido à leitura dos textos desse livro pela singularidade da experiência que registra. Dá contornos específicos e inovadores para a realização do Estágio Docência, preconizado pela legislação, mas também inspira a capacidade de inovar como parte da condição humana.

Certamente os desafios contemporâneos para a educação de professores são muitos e podem sugerir múltiplos formatos alternativos para sua constituição. Não podem, entretanto, afastar-se da compreensão da especificidade da formação que inclui a afetividade, a capacidade crítica e o compromisso social.

Que o diálogo amoroso e epistemológico vivenciado e registrado nessa obra sirva de permanente estímulo à nossa profissão.

Maria Isabel da Cunha
Porto Alegre, abril de 2024.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes. 2012.
- DAY, Christopher. *Formar docentes. Como, cuándo y em que condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- HARGREAVES, David. *Changing teachers, changing times: teachers's work and cultures em the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1990.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

SOBRE ESTE LIVRO

Eli Terezinha Henn Fabris

SOBRE ESTE LIVRO

Esse livro é o registro de uma experiência educativa que acredito ter transformado a todos que a viveram intensamente. Alunos das licenciaturas, professores estagiários na docência do Ensino Superior e essa professora que ocupava a posição de supervisora e compartilhou as aulas de estágio docente com esse grupo de colegas dedicados, criativos e competentes. Nem todos precisavam realizar o estágio por uma normativa legal, não eram bolsistas, e outros já eram professores do Ensino Superior. Vejo nessa atitude uma grandeza e vontade de saber que sempre admirei, mas que é difícil de encontrar em um grupo tão grande como esse que tive a honra de ter como orientandos.

Todos, oriundos do curso de doutorado, mas quero também referir os alunos das licenciaturas, futuros professores, que se entregaram aos experimentos e experiências com a docência. Nesse livro estão, ainda, três colegas que fazem parte tanto do grupo de pesquisa GIPEDI, como de minhas pesquisas no LABDOC, além de duas alunas, uma que cursou a disciplina e outra que foi convidada, como bolsista IC, em algumas atividades de uma das turmas. Portanto, um livro escrito por quem esteve envolvido de alguma maneira com essa Atividade Acadêmica da Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, durante o estágio docente, atividade vinculada ao PPG em Educação da mesma instituição.

Uma nota sobre o título do livro. **ESTÁGIO DOCENTE, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORM(ATIVA)**. A experiência formativa que brinca com a expressão ATIVA, tem inspiração no conceito de atividade e de experiência de John Dewey (1959). O filósofo diz que a experiência educativa “é uma reconstrução ou reorganização da experiência,

que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (1959, p. 83). Da mesma forma, nesse grupo entendemos que a experiência educativa prescinde de alguns cuidados e, entre eles está o que chamamos de justificativas para que seja desenvolvida: *Por que fazer? Como fazer? Para que fins deve ser realizada?* Então, ativa no sentido de fazer pensar, entendendo que o próprio pensamento é ação. Por isso nossa aposta no “exercício do pensamento”, tanto para o planejamento, quanto para as experiências suscitadas por ele, como para as docências que vão se constituindo nesse saber-fazer da profissão. Esse entendimento não se refere apenas ao cognitivo, mas a todas as outras dimensões do humano, pois a experiência é sempre autoral, em primeira pessoa, encarnada, é vida que pulsa.

Iniciamos com uma dedicatória/homenagem para uma pós doutoranda que esteve neste grupo, de forma ativa durante o ano de 2020, mas que desde que iniciei minha trajetória acadêmica estivemos juntas, mestrado, doutorado, trabalho conjunto na Unisinos, participante de meu grupo de pesquisa pela UFRGS e sempre amigas. Clarice nos deixaria no ano de 2021 na sua forma física, pois ela está conosco de muitas formas, com suas ideias, seus livros, seus escritos, suas falas. Clarice vive e permanecerá com sua energia e inspiração entre nós.

Os agradecimentos não poderiam ser outros, senão para nossos alunos de 2020 a 2023 das disciplinas: *Planejamento e Organização da Ação Pedagógica e Planejamento e Avaliação*.

Para o prefácio deste livro, convidamos a professora Dra. Maria Isabel da Cunha, nossa querida Mabel, pesquisadora sênior, professora experiente e, mais do que isso, uma pessoa que com sua presença abre espaços e atrai pessoas para um trabalho competente e amoroso na Educação. Ler, ouvir e conviver com Mabel é sempre transformador. Nossa escolha foi repleta de admiração e reconhecimento expresso pela amizade, respeito e por conhecermos quem a professora e pesquisadora Mabel foi e é. Ela

continua a nos inspirar e nos desacomodar nos caminhos da Educação.

Todos os capítulos do livro, de certa forma, acompanham os principais focos da atividade acadêmica de Planejamento e Avaliação. Convidamos todos que desejam pensar conosco sobre estágio docente no *stricto sensu*, que se ocupem em ler as próximas páginas. Estágio entendido não como uma atividade solitária do estagiário, mas como um momento de coformação entre dois ou mais colegas que planejam e criam suas aulas, desenvolvendo processos avaliativos de acompanhamento e autoavaliação dos alunos e professores que compartilham o momento da aula e seus desdobramentos ao longo de todo o processo. Junto a isso, convidamos ao exercício de reflexão sobre Planejamento e Avaliação, temas centrais dessa atividade acadêmica nas licenciaturas.

Capítulo 1: *Estágio docente no Ensino Superior: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artesanaria em sala de aula* é escrito por mim, a supervisora dos estágios docentes desse grupo de doutorandos. Nesse texto, apresento a experiência do estágio docente no período de 2020 a 2023, quando exerci a docência na graduação de turmas compostas por alunos das diferentes licenciaturas.

Apresento os principais conceitos que os outros autores deste livro vão retomar em seus textos e mostro, de forma geral, como essa atividade acadêmica tinha¹ uma carga horária considerável para o que era chamado de “horas práticas”. Conseguimos, de certa forma, romper com a dicotomia e trabalhar na Universidade em aulas remotas as duas dimensões teórica e prática dos conhecimentos específicos e pedagógicos envolvidos nas docências planejadas, criadas e apresentadas em formato microaulas para a apreciação da turma e da banca avaliadora, composta muitas vezes pelas professoras e ou com convites de professoras que já tivessem

¹ Uso o tempo passado, pois essa Atividade Acadêmica sofreu adaptações e alterações no currículo novo das licenciaturas.

participado das aulas como convidadas. Ao ler esse texto terão uma dimensão geral do que foi essa experiência de estágio docente na pós-graduação.

Capítulo 2: *Planejamento com pesquisa na educação básica: até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?* temos um texto escrito por Sandra de Oliveira, uma das nossas professoras em pós doutorado no ano de 2020, convidada para as aulas em alguns momentos, especialmente para a temática da pesquisa como uma ferramenta importante para o planejamento e avaliação; quando os professores criam seus planos e os desenvolvem em suas docências, a pesquisa possibilita trazer aluno e professor para o protagonismo, dividindo responsabilidades, mas trazendo o aluno para um engajamento efetivo por meio dos problemas que passam a resolver, do trabalho em equipe, dos registros, das análises e exposição dos resultados. A pesquisa nos possibilita viver o entendimento de ensino, que é muito mais do que instrução; aprendemos com Biesta (2016) a abordagem de ensino que é devolvida para a educação em suas três dimensões: qualificação, socialização e subjetivação. Acreditamos que a pesquisa pode ser uma ferramenta potente, tanto para as aulas, quanto para projetos mais amplos como os interdisciplinares que constarão em outros textos do livro. Sandra nos leva por caminhos possíveis para responder a seguinte questão: “até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar? Essa é a questão que, acreditamos, deve orientar nossas docências, seja empregando a pesquisa ou outras ações.

Capítulo 3: *Artesania no estágio em docência: Planejamento de Projetos Interdisciplinares*, escrito pelas doutorandas Luciane Frosi Piva e Viviane Catarini Paim, duas professoras que se encontram no início do curso de Doutorado, Luciane de São Leopoldo e Viviane da distante cidade de Vacaria. Esse texto aborda a artesanaria (Sennett, 2021), que no estágio nos acompanhou em todos os encontros, pois além de nos inspirar para a qualidade de um trabalho bem feito, por nossa satisfação de artífices, nos inspirava a não copiar ações e propostas de revistas, apostilados e qualquer outra forma, sem que passássemos pelo crivo da hipercrítica e do

exercício do pensamento. Nesses laboratórios de planejamento coletivo, entre os colegas e com o apoio das professoras estagiárias e supervisora, foram criados muitos planos interdisciplinares importantes, provocativos, em que esses futuros professores apresentam, alinhados ao conceito de artesanaria, a criação qualificada de seus planos interdisciplinares e de suas docências que podem ser desenvolvidas por meio desses projetos. Esse texto mostra como as autoras criaram suas propostas para que os alunos não apenas tivessem aulas sobre o planejamento, mas aulas em que pudessem viver a experiência do planejamento interdisciplinar, estudando, discutindo, registrando e elaborando tais projetos interdisciplinares com colegas de diferentes cursos de licenciaturas.

Capítulo 4: *Tornar-se professor: o plano de aula como ferramenta para (trans)formação docente*, texto escrito por mais dois doutorandos: *Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia*, aluna da Pedagogia e doutoranda em Educação e *Tiago Locatelli*, professor de Educação Física do IFRS, campus Bento Gonçalves, e doutorando em Educação. Um texto que registra dois processos que nessa Atividade Acadêmica foram muito trabalhados. O processo de tornar-se professor, que inicia quando se nasce, quando cada um vai se tornando uma pessoa, aliada ao que vai recebendo de informações, construindo sentidos sobre o que é ser professor/a na cultura, nas escolas que frequenta, nos jornais, nas revistas, nas mídias etc., e, posteriormente, pela sua formação inicial e continuada. O segundo processo que o texto detalha é o planejamento e elaboração de um plano de aula, com momentos de trabalho no laboratório, que esse texto analisou e trouxe para a socialização. Mostra como esse laboratório de planejamento funcionou para que os alunos compreendessem o sentido do planejamento e avaliação como inseparáveis, e como faz reverberar no próprio processo de (trans)formação de cada um/a. Um texto importante para quem se interessa em entender o conceito de planejamento como *exercício de pensamento* e como *artesanaria*, além de detalhar as partes constituintes de um plano de aula. Portanto, um texto que pode interessar alunos e professores das licenciaturas.

Capítulo 5: *“Conhecer as especificidades dos alunos: uma ferramenta para o planejamento”*, escrito pelo doutorando *Vinicius Silveira Borba* e pela doutoranda *Viviane Catarini Paim*, aborda um tema caro à Educação e a cada professor/a, que é conhecer os alunos; a importância de olhar para as suas singularidades; o que torna esse sujeito peculiar? Quais suas especificidades sobre a vida e sua relação com o estudo e a universidade? Embora a turma seja o espaço do comum, do coletivo, não pode silenciar e obscurecer o individual, o que é próprio de cada aluno e aluna. Então, que precisamos conhecer sobre nosso aluno? Não se trata de uma investigação psicológica, mas pedagógica.

Esse momento foi muito importante para que aprendessem que nem tudo pode ser coletivo, desenvolvido em pares ou em grupos. Há um momento na formação de professores que eles precisam “dominar” os conhecimentos para que possam criar e desenvolver suas aulas. As atividades desenvolvidas para conhecer os alunos foram muito importantes, tanto para essa atividade como para as vindouras, pois acreditamos que as experiências selecionadas para cada encontro são sempre contínuas, e elas podem ser reconstruídas, recriadas, ampliadas, recortadas, pois o conhecimento é tomado como aberto, e sempre será tensionado por quem o trabalha, por quem o analisa. As questões versavam sobre o que conheciam sobre o tema planejamento e avaliação.

Capítulo 6: *Experiências discentes: relações que se estabelecem entre o alunar e o professorar*, de autoria das alunas *Caroline Haussmann*, aluna da Pedagogia, e *Eduarda Sebastiany*, aluna também da Pedagogia, mas que hoje é mestrande e orientanda da professora dessa Atividade Acadêmica. As alunas se aproximaram para escrever sobre a experiência discente na disciplina de uma, e do acompanhamento de algumas aulas como convidada pela outra. Nesse texto, narram os momentos mais significativos, destacados por elas, para analisar como Caroline viveu essa experiência que ela percebe fruto das relações entre alunar e professorar. Esse texto é importante, tanto para professores de estágio docente, como para professores das licenciaturas, bem como para os alunos que estejam

interessados em entender os processos de planejamento e avaliação, mas nesse caso, de criar um projeto interdisciplinar e um plano de aula, e, depois apresentá-lo em uma microaula. Um texto inspirador para os futuros professores e seus formadores.

Capítulo 7: *Planejamento pedagógico, exercício do pensamento e cuidado de si: o que se aprende na elaboração de microaulas na formação inicial de professores?* Foi escrito por dois professores pertencentes ao grupo de pesquisa, que olham e analisam o material da disciplina, sem serem professores da turma. Samantha realizou o pós doutorado comigo e nesse período esteve intensamente ligada ao que na época já chamávamos de pesquisa (de)formação, que hoje se desenvolve em um laboratório, e Maurício Ferreira, meu vice-líder do Gipedi, e pesquisador sobre planejamento pedagógico, além de meu colega no Programa de Pós-Graduação da Unisinos; dois colegas sempre ativos nas atividades da minha pesquisa, na qual são colaboradores. É deles o texto escolhido para encerrar o livro, pois ele comunga com o compromisso dos demais autores do livro com a formação de professores. No texto eles focam na formação inicial dos “recém chegados”, os alunos das licenciaturas. Um texto analítico e que pode inspirar os professores formadores e os alunos das licenciaturas, nossa “gurizada aguerrida”, que tanto a Atividade Acadêmica, quanto o texto, mostram que são capazes de vibrar com o ofício de professor.

Elí Terezinha Henn Fabris

Referências

BIESTA, Gert J. J. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.



ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:

**uma experiência com o
planejamento, avaliação e a
artesanaria em sala de aula**

Eli Terezinha Henn Fabris

ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artesanaria em sala de aula

Elí Terezinha Henn Fabris¹

Primeiras palavras...eterna gratidão

Três professoras em diálogo, compartilhando uma “potência entusiasmada” pela docência e um “amor público” pela educação. Esse amor, como diria Kohan, aproxima-se da “experiência da amizade” – amizade intelectual que aos poucos vai se transformando em afeto, em cuidado do outro, tornando o isolamento social menos difícil, menos solitário, mais criativo. (Oliveira; Traversini, 2021, p. 94).

Em 2020, após quatro anos exercendo a coordenação executiva do PPG em Educação de minha instituição, assumi a atividade acadêmica na graduação, Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, e no outro currículo com o nome de Planejamento e Avaliação, junto às demais atividades de ensino e pesquisa. O que eu não sabia é que seriam poucos dias de aulas presenciais. Logo, a pandemia da COVID-19, avançaria e assumiríamos as aulas na modalidade presencial-remota, pela plataforma-Teams. Nesse ano tive a honra de ter comigo uma colega pós-doutoranda que desejou partilhar a experiência comigo, a professora Dra. Clarice Salete Traversini¹, minha amiga e companheira de pesquisas e muitas atividades acadêmicas, que em 2021 assumiria outra forma de estar conosco. Clarice viveu o ano de 2020 de forma intensa junto comigo

¹ Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, professora titular da UFRGS, faleceu aos 53 anos, e deixa um legado inestimável na área da Educação, sendo uma inspiração para este coletivo.

e meu grupo de pesquisa. A ela dedicamos esse livro. Clarice vive em nós e suas marcas de alegria, estudo, companheirismo, reconhecimento e trabalho de pesquisa e pedagógico junto com as escolas serão sempre lembradas.

Sobre um grupo de estagiários engajados pelo estágio docente a partir do planejamento, avaliação e da criação pedagógica.

Planejamento: que conhecimento é esse? Essa foi a pergunta que nos fizemos (Clarice, Sandra e Elí) no início de 2020, quando começávamos a planejar nossas aulas e atividades que envolviam o pós-doutorado. Chegamos ao seguinte exercício de pensamento: planejamento é um conhecimento pedagógico necessário para a ação docente constituir-se com certo sentido, direção, significação, intencionalidade, técnica, arte, qualidade e dimensão política (Traversini; Oliveira, 2021, p. 93).

Esse livro apresenta como cada estagiária(o) desse grupo experienciou o seu estágio docente sobre a temática *planejamento e avaliação do ano de 2020 ao ano de 2023*. Em alguns anos tive duas turmas no mesmo semestre.

Um grupo composto de duas pós-doutorandas² e 6 doutorandos, que assumiram o compromisso de partilhar comigo a docência no Ensino Superior na graduação, estão aqui nesse livro para relatarem suas experiências. Turmas a partir de 2020 ao ano de 2023, que reuniam diferentes cursos de licenciaturas, portanto, turmas em que os docentes tinham compromisso com a formação de professores. Esses orientandos³, colegas professores, foram muito especiais, porque nem todos precisavam realizar o estágio, mas quiseram realizar a docência compartilhada e assumir uma concepção de formação como coformação e (de)formação, ou seja, as aulas seriam criadas por cada um, mas compartilhadas com a

² São as pós-doutorandas: Profa. Dra. Clarice Salete Traversini (*in memoriam*) e profa. Dra. Sandra de Oliveira.

³ O grupo de doutorandos em estágio docente: Rayssa de Sousa Neves, Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia, Tiago Locatelli, Luciane Frosi Piva, Viviane Catarini Paim, Vinícius Silveira Borba.

professora, que nesse espaço, partilhava tanto desse momento como do espaço da sala de aula, e porque aceitaram o desafio, junto com os alunos da graduação, de se autoformarem, nesse processo de formação como (de)formação. Especiais, porque todos aceitaram o desafio de criar propostas que se orientavam por uma ementa e conjunto de competências, mas cada semestre ganhava novas cores, novas linguagens, novas ações, metodologias e novas atividades e propostas de aulas e de avaliação, pois havia uma concepção que seria partilhada, mas havia espaço para a criação como artesanaria, e a singularidade de cada estagiário/a para criar aulas singulares para turmas de licenciaturas, porque acreditamos em uma docência que se constitui em cada um/a de forma específica, por isso, a denominamos encarnada. Ela só pode ser desenvolvida daquela forma, por essa pessoa que a criou.

A proposta consistia que os licenciandos, futuros professores e professoras teriam que estudar os conceitos necessários para elaborarem um plano interdisciplinar e um plano de aula como proposta das microaulas. O primeiro plano serviu como experimento agregador de diferentes cursos para realização do projeto, portanto um estudo e trabalho realizado em grupo; e o segundo traz o desenvolvimento de um plano de aula. O tema da aula foi selecionado por cada aluno, do projeto interdisciplinar, para criar um plano com todos os seus momentos; e o terceiro apresenta a criação e execução como experimento de uma aula, consistia na execução do plano de aula já elaborado, criando uma microaula, com apresentação em sala de aula.

Acreditamos que essa abordagem consegue vencer a dicotomia do conhecimento e assumir a indissociabilidade teoria-prática. Pois na Universidade, em sala de aula, presencial-remota, todos tiveram a chance de estudar, planejar, compartilhar e criar uma aula e desenvolvê-la. É esta experiência que esse livro se propõe compartilhar. São docências que estão alicerçadas no desafio de criar e viver uma outra cultura formativa na formação de professores. Uma cultura que inicia na formação inicial, nos cursos de licenciaturas que formam professores. Também foi uma

experiência que envolveu a pós-graduação *stricto sensu* no nível de doutorado, para viver essa ação formativa, pelo estágio docente.

Estágio docente na pós-graduação: uma formação necessária em um Programa de Pós-Graduação em Educação

O estágio docente é regulamentado pela CAPES, e todos os acadêmicos de mestrado e doutorado, sem experiência na docência no Ensino Superior, devem realizá-lo. Conforme a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em seu artigo 18: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas” (Brasil. CAPES, 2010, p. 32).

A Pós-graduação *stricto sensu* sempre teve um ponto de tensão entre formar o pesquisador e formar para a docência no Ensino Superior. A maioria dos programas têm dado maior relevância à formação do pesquisador, relegando a uma ou duas disciplinas no currículo dos cursos essa formação, além do estágio docente. Conforme vemos abaixo em um artigo sobre a formação universitária no *stricto sensu*:

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora explicitem nos seus objetivos a preparação para docência, conforme definição do art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), notadamente privilegiam a formação de pesquisadores para áreas específicas. A formação docente para atuar na educação superior é restrita ao artigo 66 da LDB 9.394/96, o qual normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço ínfimo. Em geral, a “preparação” para docência fica a cargo das atividades do estágio de docência ou da disciplina (quando ela é oferecida) denominada Metodologia do

Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula (Melo; Campos, 2019, p. 44).

Outras universidades aproveitam seus Projetos Políticos Pedagógicos para ampliar e justificar a importância de tal escolha, mostrando a ênfase formativa para o Ensino Superior tanto dos mestrandos como dos doutorandos, o que se percebe tanto pelo incentivo ao estágio em docência como na oferta de disciplinas sobre o Ensino Superior.

O PPG em Educação da Unisinos tem regulamentado o estágio docente prevendo um conjunto de ações tais como: elaboração do plano de trabalho do estágio com supervisão do orientador; termo de compromisso de estágio de docência; aceite do professor responsável pela disciplina e coordenação da graduação, referente ao termo de compromisso e ao plano de trabalho do estágio, matrícula realizada no portal Minha Unisinos, anexando o termo de compromisso; plano de estágio e aceite das partes envolvidas. Ao término do estágio, preencher relatório final e encaminhar ao professor responsável da disciplina e orientador, encaminhando o relatório assinado à secretaria do Programa.

Essa parte institucional foi observada por todos e, após, agendávamos a nossa primeira reunião, para discutir o plano da Atividade Acadêmica. Momento em que tentava criar uma relação de parceria e coformação com os estagiários, com o propósito de eles se sentirem acompanhados, perceberem que não estavam sós, que possuíam esse espaço de partilhamento e de criação, mas também, de estudo e parceria durante as aulas.

Os planos semestrais eram elaborados para serem discutidos com os alunos da graduação nas primeiras aulas e para realizar o contrato ou combinações pedagógicas com a turma. Cada doutorando estagiário foi estimulado a escolher uma imagem, que poderia ser uma obra de arte, uma cena, ou imagem para servir como estímulo e motivação para a turma, nos seus processos de criação das docências. A pergunta que fazia a eles era: o que representa a tua docência? Que imagem, arte, representa a tua

docência? Alguns nunca haviam pensado nisso, mas todos acabavam selecionando uma imagem e representação de suas docências, o que será possível perceber nos capítulos deste livro.

Essa foi a primeira problematização ao estagiário sobre como entendemos a docência. Ela é uma construção que vamos tecendo mesmo antes de nossa primeira formação específica, de professores. Cada um de nós a representa diferente, porque a exercemos de forma única e singular, nossa docência está em nós, de forma encarnada, ela vive e se expressa em nós, pelo nosso corpo, uma ação complexa e que necessita formação, é um ofício.

Todavia, é importante ressaltar o foco do trabalho no *stricto sensu*, a partir de dados de um artigo, fruto de uma pesquisa da profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, notória pesquisadora e ativista da formação universitária. Ela diz:

O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade (Cunha, 2009, p. 84).

Concordo com a posição da pesquisadora, pois, mesmo desenvolvendo o estágio docente e algumas disciplinas, ainda são poucos os investimentos do *stricto sensu* na docência universitária.

Planejamento e Avaliação: ferramentas inseparáveis de criação e de acompanhamento dos processos formativos

Se existe algo que precisa estar conectado ao planejamento para que ele possa gerar outros e não seja um fim em si mesmo, é a avaliação: planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar, planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar... Vamos falar sobre avaliação? (Oliveira; Traversini, 2021, p. 98).

As aulas oficinas, as aulas laboratórios foram momentos de experimentações sobre essa forma de entender a avaliação e o planejamento, e tentávamos viver com os licenciandos o que estávamos ensinando como concepção de avaliação e planejamento.

Durante o planejamento das aulas, discutíamos as concepções de avaliação que queríamos defender junto a nossos alunos. E, nas microaulas, depois de cada apresentação, os *feedbacks* dos colegas e professoras foram momentos de muitas aprendizagens.

Durante a microaula recebendo os feedbacks dos colegas me senti muito feliz, porque para eles eu não fui só um garoto com ansiedade que gaguejava, mas sim um futuro professor favorito; espero que meus futuros alunos também achem isso, e agradeço muito tanto aos colegas quanto às professoras por essa experiência.

Fonte: Aluno da turma 2022/2.

Esse foi o depoimento de um aluno que sofria com sua timidez e que consegue desenvolver uma aula e, mesmo reconhecendo o que ainda tinha que melhorar, conseguia perceber e avaliar o quanto já havia desenvolvido. E consegue registrar questões importantes trabalhadas na atividade acadêmica.

Concluindo rapidamente, nesse texto posso ter usado muito algumas palavras e seus sinônimos (“erros”, “ensino”, “futuro”) e percebo algumas similaridades entre elas: é errando que se aprende, mas também aprendemos ao ensinar. E é errando e aprendendo (e gaguejando um pouco) que se chega ao futuro. Muito obrigado por me ensinarem isso.

Fonte: Aluno da turma 2022/2.

Conseguimos em todos os semestres, juntos, professora e colega estagiário, realizar um acompanhamento dos processos dos alunos dando *feedbacks* orais e escritos, e no final de cada ciclo, Grau A e Grau B, todos recebiam não só oralmente a avaliação de seu desenvolvimento, mas um parecer escrito, especialmente no Grau B.

Comentário avaliativo: Parabéns aluna X

O plano contém toda a estrutura exigida, bem como o detalhamento da aula, um tema relevante e de acordo com o projeto interdisciplinar, observar no plano algumas sugestões.

Utilização de bons recursos visuais;

Evidenciou apropriação teórica;

Uma boa proposta de avaliação com a utilização de infográfico, mesma ferramenta utilizada pelo professor em aula;

Cumpriu as 18h previstas para o making of,

Consideramos que houve pouco detalhamento das suas aprendizagens, durante a construção do plano. O making of tinha o intuito de acompanharmos como você elaborou o plano a partir do projeto interdisciplinar. Quais mudanças foram necessárias? Quais autores e textos te ajudaram a construir o plano? Como o percurso desenvolvido em aula te ajudou nesse processo? Houve dúvidas, desafios etc.? Isso não ficou evidenciado na sua escrita. O making of não apresentou uma reflexão sobre os conteúdos pedagógicos utilizados no planejamento e desenvolvimento da microaula.

Fonte: Aluna turma 2021/2.

Em todos os semestres a análise dos documentos referenciais, como a BBC nacional e documentos estaduais e municipais, foi uma recorrência, o que foi avaliado por muitos alunos como muito produtivo. Não como currículo escolar, mas como um referencial legitimado, em que todas as escolas precisam centrar-se em fazer a releitura ou “tradução” para o seu contexto e necessidades. No entanto, é importante que os conhecimentos sejam problematizados a partir desses referenciais. Uma aluna da turma de 2021/1 assim se referiu a esta questão:

O tour pelas Bases Curriculares, tanto Nacional quanto estaduais e municipais, foi uma coisa nova e que me deixou ainda mais instigada a explorar esses documentos. Quando fiz outras atividades acadêmicas que envolviam metodologia de ensino, senti falta de parâmetros que afunilassem os assuntos, me mostrassem os objetivos por trás de cada conteúdo a ser ensinado e me ajudassem a desenvolver as sequências didáticas solicitadas. Creio que se

tivesse mais familiaridade com os documentos na época teria conseguido muito mais facilmente.

Fonte: Aluna da turma 2021/1

Além das referências legais, os alunos foram instados a buscar nas suas escolas, e/ou próximas às suas casas, o Projeto Político Pedagógico, onde estavam os planos de estudos dos referidos níveis de ensino que a Escola desenvolve. Então, ali poderiam analisar os conteúdos/competências que seriam desenvolvidos por cada nível de ensino. Tudo isso para desenvolver nos licenciandos a postura crítica frente a tais documentos, e entender que a BNCC não é o currículo, mas uma base nacional.

A partir do dia 16 de março as aulas foram suspensas, tendo em vista a pandemia da Covid-19 pelo coronavírus. A partir desta semana as aulas foram desenvolvidas todas na modalidade remota no formato síncrono.

Importante ressaltar que nem as aulas, pesquisas e a vida foram as mesmas a partir desse evento. Perdas, dores, distâncias; vivemos uma saga que ninguém tinha certeza quando terminaria e que perdas teríamos. As escolas e universidades precisaram se renovar, criar, viver o distanciamento. Muitas lives, muitas dificuldades para a comunicação, principalmente na Educação Básica. Nas universidades, que possuíam mais acesso às ferramentas digitais, outros caminhos foram possíveis. Em um texto que analisa tal momento de pandemia e pós-pandemia já lançávamos o desafio: “Já é hora de levantarmo-nos do ‘soco’ e de voltarmos a pensar criticamente sobre a formação de professores com e após a Covid-19” (Fabris; Pozzobon, 2020, p. 236).

A modalidade das aulas, nos diferentes semestres e anos, tomou formatos diversos, mas a linha de pensamento e proposta formativa se mantinha. Criar um espaço formativo, em que indissociavelmente teoria-prática fossem experimentadas nas ações dos alunos de graduação, e que eles pudessem participar de uma “experiência coformativa” (Bahia; Fabris, 2021) entre os pares.

Era necessário que eles vivessem exercícios constantes de pensamento, escrita e autoavaliação ao participarem de um processo formativo que os levariam a ir criando a sua docência para, em um momento final, apresentarem, e juntamente com o grupo, avaliarem sua criação e atuação na microaula.

Importantes foram os momentos de trabalho em grupos para a elaboração do projeto interdisciplinar, a escolha de uma aula para em grupos discutirem, e de forma individual criarem o plano de aula e a sua microaula, que inicialmente eram aulas gravadas e analisadas pela turma e professoras. Depois, migramos para aulas presenciais remotas que eram apresentadas para a turma e professoras e, em conjunto, analisadas.

Acreditamos que foram momentos de múltiplas aprendizagens, e que todos avaliaram como uma ação que os modificou. Desde a concepção de planejamento e avaliação como inseparáveis, pelo conceito de artesanaria para criação e concepção da docência que foi sendo tecida junto ao conceito de cuidado de si, pois, o exercício de pensamento foi constantemente exercitado para que os alunos das licenciaturas tomassem suas decisões a partir do estudo e de justificativas alicerçadas pelos conhecimentos específicos e pedagógicos envolvidos em suas aulas.

A avaliação não foi tomada para medir uma performance, com fins competitivos, mas para avaliar os processos vividos pelos alunos em sua qualidade, pois, no trabalho artesanal, é o sujeito que busca a qualificação dos processos, porque ele sabe o que ainda pode realizar para melhorar seu trabalho. Portanto, tanto o planejamento como a avaliação em um processo artesanal caminham em direções opostas ao que vivemos no neoliberalismo contemporâneo, com a aceleração, falta de pensamento e desarticulação entre pensamento e ação (Fabris, 2015).

Um cuidado de si que ao mesmo tempo é um cuidado do outro, pois precisavam prever e planejar algo para que o ensino qualificado fosse exercido e resultasse em algo que ainda não haviam experimentado para uma finalidade formativa.

Os registros produzidos por alguns alunos são exemplares na atividade de *making of*, que todos realizavam, para descrever e analisar o seu processo nesta atividade e acompanharem seu crescimento e transformação durante a atividade. Eis algumas descrições de seus processos formativos:

Gostaria de agradecer a oportunidade, primeiramente, de estarmos gravando a microaula, de estarmos aprendendo com o plano de aula. Primeiramente, assim, quanto ao vídeo, eu acredito que um pouquinho da dificuldade foi a questão do gravar, de a gente sequenciar, assim, os pensamentos com que a gente vai falar, não é? A linha cronológica do assunto para situar. Mas quanto a isso, assim, eu acredito que a apresentação deu certo, foi uma dificuldade de editar também, assim (...) aprendizados, não é? Eu acho que é um aprendizado muito bom quanto à questão de edição de vídeos, assim, porque isso é uma ferramenta excelente para a nossa formação, assim, porque a gente tem que ter meios de instigar, de trazer ideias, e eu acho que a tecnologia está aí para isso, né? Ser facilitadora, auxiliar no processo também educativo.

Quanto à didática, eu agradeço as críticas, os conselhos que os colegas deram e as professoras, não é? Porque eu acredito que sim, algumas linguagens, como bem foi falado na nossa aula, algumas linguagens, algumas palavras, eu acho que poderiam ter sido mais adaptadas para o Ensino Fundamental, o 5º ano. Então também alguns elementos para situar, não é? Outras coisas, assim, de tentar trazer elementos para a vivência (...) por mais que eu ache que é uma dificuldade ainda minha e do assunto que eu escolhi, de relacionar com a vivência, essa questão da diversidade religiosa na vivência deles, trazer elementos que tenham surgido conflitos seria uma ideia legal como bem as professoras comentaram. Então eu acho que eu poderia ter adaptado. Mas eu acredito que foi um aprendizado muito bom, eu acho que essa prática (...) porque isso foi uma prática, não é? De didática, de aula, de vivência em sala de aula, por mais que não estejamos em sala de aula, estávamos, realmente, acreditando que estávamos falando para alunos. Então eu acredito que isso trouxe embasamento e com certeza, reafirmo essa questão do querer ser professor e a nossa formação, enquanto futuros professores, eu acho que é fundamental isso, né? Então, dessa vivência, dessa experiência de troca onde a gente ouve os demais, onde as experiências de vocês vêm para nós e digam: “De repente faz dessa forma”. Então acho que isso, essa troca entre nós é muito boa, muito interessante, muito importante, e que é uma ferramenta que deveria ser

mais estimulada também. Então, eu agradeço e encerro aqui o meu making of, agradecendo por todo o aprendizado e pelas oportunidades.

Fonte: aluno da turma de 2020/1

Hoje tirei o dia para ensaiar minha microaula; foram várias tentativas, cuidando do tempo e da dinâmica com os alunos. Fiquei feliz com o resultado... consegui realizá-la no tempo previsto: 10 minutos, e agora só estou aguardando o dia da apresentação. Será muito bom apresentar para os colegas e para as profes. Nesse momento, tenho a sensação de dever cumprido. Me dediquei inteiramente a esse trabalho, e percebo o quão proveitoso foi. Aprendi muito! Senti o gostinho do que é, de fato, fazer docência. Senti, também, a importância do dar vida à aula, da artesanía, do exercício do pensamento, do cuidado ao planejar... questões tão caras a quem escolheu a profissão do ensinar. Me sinto muito grata por isso! Foi uma honra fazer essa disciplina. A aluna de agosto não reconhece mais a de novembro. Como é bom quando nos permitimos ser transformados...

Fonte: Aluna da turma 2021/2

Penso que essa atividade acadêmica desenvolve a teoria-prática em sala de aula, como frisou o aluno da turma de 2020/1: “eu acho que essa prática (...) porque isso foi uma prática, não é? De didática, de aula, de vivência em sala de aula, por mais que não estejamos em sala de aula, estávamos, realmente, acreditando que estávamos falando para alunos”. Quantas vezes afirmamos que a universidade não precisa dicotomizar e, deve mostrar ao aluno que ele faz teoria-prática o tempo todo, se a nossa proposta formativa explorar as duas dimensões isso se concretiza.

Outra questão que é importante frisar é o quanto a docência precisa da ferramenta avaliação, no sentido de acompanhamento do processo do aluno e do processo formativo que o professor desenvolve, a avaliação é a ferramenta de acompanhamento e deve ser partilhada com o aluno:

Hoje após a aula percebi o quão superficial meu projeto estava, eu realmente não tinha entendido algumas questões. Percebi que eu precisava exercitar meu pensamento e pensar melhor sobre essa microaula. Algumas questões colocadas pela Prof^a Elí me fizeram refletir muito... Como eu faria meu aluno participar alunando? Como eu iria professorar? Compreendi que eu precisava dar vida à minha aula, e que questão importante. Como eu darei vida à minha aula? Pensei que talvez me aproximando mais dos meus alunos, e interagindo o tempo inteiro com eles... estabelecendo uma relação de igualdade, onde eles aprendem e eu também. Além disso, percebi o quão importante são os outros tipos de avaliação que não a somativa... nesse sentido optei por realizar uma avaliação formativa, diagnóstica, de acompanhamento...

Reformulei toda a minha microaula, trazendo a questão da Guerra da Síria, da ONU, da Declaração dos Direitos Humanos, da ACNUR e dos refugiados, principalmente no Brasil... Todos esses pontos se entrelaçam e o objetivo é fazer com que os alunos compreendam isso. Compreendi que aula deve ser continuidade, e não palestra e, ainda, que jamais o interdisciplinar deve matar o disciplinar. Quanto aprendizado!

Fonte: Aluna da turma 2021/2

A avaliação não pode se restringir aos momentos episódicos, ela precisa acompanhar os processos dos envolvidos. É através dela que os alunos analisam seus progressos e onde identificam os pontos que devem melhorar.

Depois da edição, olhei todo vídeo. Percebi que falei de uma forma um pouco “infantilizada”, ainda que seja com bebês. Mudaria isso no caso de gravar novamente.

Fonte: Aluna turma 2021/2

Não posso dizer que o processo foi só celebração; a docência, por sua complexidade, enfrenta muitos desafios, e nem todos são de responsabilidade do professor e/ou do aluno. No início e durante a pandemia, muitos alunos não realizavam as atividades coletivas nos grupos, tivemos muitas faltas, e alunos que desistiam, e muitos matriculavam-se nas “disciplinas pedagógicas”, por

entenderem que eram fáceis de cursar e que não precisariam de muito estudo. Então, quando perceberam que era uma atividade acadêmica com horas práticas no currículo, que eles não poderiam burlar, e nem mesmo ficar sem cumprir essas atividades pertencentes às horas práticas, muitos reclamavam e alguns, até mesmo, desistiram.

Tudo isso dá mais força ao argumento que venho desenvolvendo em minha última pesquisa (Fabris, 2021-2024), de que é preciso mudar a cultura formativa tanto na universidade como nas escolas e, para isso, é preciso que a universidade e a escola transformem seu *ethos* de formação (Dal'Igna; Fabris, 2015). São necessárias mudanças curriculares, de atitudes e nas concepções de formação, educação, ensino e aprendizagem, entre outras. No entanto, a maioria dos alunos realizou uma experiência em planejamento e avaliação, sempre acompanhados pela intervenção das professoras que, durante e ao final dos encontros, sempre deram muitos *feedbacks* e sugestões para que realizassem o seu trabalho da melhor forma.

Abaixo um parecer final sobre o desempenho de uma aluna no final do Grau B- turma 2021/2.

Comentário avaliativo:

Parabéns, aluna X.

O plano atendeu aos critérios exigidos, mas ainda há questões que podem ser melhoradas; ver anotações no plano.

Ótima articulação com o projeto interdisciplinar;

Rever formatação nas normas da ABNT;

Cumpriu as 18h previstas para o making of;

Consideramos que houve pouco detalhamento do processo de aprendizagem durante a construção do plano. O making of tinha o intuito de acompanharmos como você elaborou o plano a partir do projeto interdisciplinar. Quais mudanças foram necessárias? Quais autores e textos te ajudaram a construir o plano? Isso não ficou evidenciado na sua escrita. Que conteúdos pedagógicos da disciplina foram importantes nesse momento como: partes de um plano de

aula, relação com o plano interdisciplinar, estudo da área específica, avaliação, exercício do pensamento, dimensões teórico-práticas.

Fonte: Aluna da turma 2021/2

Todos os alunos recebiam o plano com correções e uma avaliação do seu processo em sala de aula e podiam discutir com os professores, após terem recebido uma avaliação da turma de forma geral. Por ser uma docência compartilhada, foi possível realizar um acompanhamento que muita satisfação nos trouxe, mas quando assumirmos a turma sozinhos, os processos podem/devem ser simplificados, mas não abdicar dos acompanhamentos síncronos em grupos ou individuais, para resolver as dúvidas e colaborar na compreensão dos alunos dos seus processos formativos.

Nem sempre temos condições para realizar devolutivas tão minuciosas, como quando temos colegas para compartilhar a docência, mas é preciso continuar lutando por mais tempo e melhores condições para exercer uma docência em que os alunos percebam que aprenderam, que houve transformação em seu processo formativo.

No entanto, é preciso reforçar que os alunos precisam assumir a sua parte na responsabilidade pedagógica, com o estudo e o engajamento nas atividades propostas. Sem esse “alunar”, proposto por Biesta (2020), o professor não consegue “professorar” em sintonia com as parcerias mais importantes da docência: a presença engajada de seus alunos e a interlocução desafiadora do conhecimento. É nessa conjugação dos conhecimentos, professor, aluno e seus pares que temos uma forma de interação para vivermos um processo formativo escolar ou universitário. Os conhecimentos constituem o “chamado” para a investigação, para o novo, para resolver os problemas, por isso precisam ser apresentados não como coisas mortas, mas com o potencial da criação, da descoberta, da investigação e do estudo.

Espero ter conseguido reforçar nosso conceito de avaliação como constituinte do processo formativo, como uma das dimensões do processo formativo e não como medida de desempenho. Mesmo quando a avaliação for de sistematização, ela pode e deve ser formativa. Por isso, uma nova cultura formativa e avaliativa é necessária.

Gostaria de finalizar esse texto lembrando alguns rituais que nos faziam pertencentes a um grupo que estudava, trabalhava, mas que também celebrava as atividades em seus processos de abertura, sistematizações e finalizações. Em cada semestre iniciávamos com uma foto da turma. Eu sempre dizia que no final faríamos outra foto e ela estaria diferente, muito mais bonita, era uma aposta, pois o conhecimento nos transforma. Outro ritual era o acolhimento inicial em cada aula, a cada semana, especialmente e de forma mais ampla durante a pandemia, mas sempre havia esse momento de engajar, reforçar os laços para o estudo em torno do conhecimento. Outra aposta na criação de laços era o tradicional “sarau”, quando cada aluno fazia uma apresentação usando uma habilidade que possuía. Tivemos apresentações em vídeos e ou ao vivo, de grupos de danças, de jogador de futebol, violão, gaita, poesia, receitas, quantas habilidades nossos alunos foram nos mostrando além da docência, e como alguns traziam como marcas de sua docência essas habilidades singulares. Foram momentos de muita fruição e com o objetivo de reforçar a dimensão estética de nossa profissão e como ela imprime uma dimensão humanizada para as nossas docências; ampliar o repertório cultural é importante para nosso processo de criação na docência.

Agradeço a todos os alunos e alunas que construíram essas aulas qualificadas e sensíveis durante esses anos, e aos colegas professores que realizaram o estágio docente com tanta dedicação, doando de si mesmos, com tanto profissionalismo, e compondo comigo e com os grupos de professores estagiários essa experiência visceral de docência no Ensino Superior.

Esse texto cumpre uma função de introduzir os demais capítulos do livro, pois ele abre e interconecta com os demais

textos, por isso escolhi a poesia de Manoel de Barros, para nos lembrar que, ao apostarmos na arte, como constituinte de nossas docências, estamos reforçando a humanidade, essa forma de ser e viver que os humanos trazem e desenvolvem em suas vidas, também para reforçar a criação e o conceito de (de)formação. A arte não é escolhida para ilustrar as aulas, mas para fazer pensar e, devolver esse sentido de humano tão necessário em nossas docências e nas nossas vidas, para que cada vez mais estejamos abertos aos outros, acolhendo, ensinando, aprendendo e vivendo com as diferenças e as diferentes formas de vida de nosso planeta.

AS LIÇÕES DE R.Q.⁴

Manoel de Barros

*Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só uma alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por
aí a desformar. [...]*

⁴ Disponível em: <https://prosacomcultura.wordpress.com/2010/06/26/as-licoes-der-q>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Referências

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Constituição do Professor Iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-34, 2021.

BIESTA, Gert J. J. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205p.

BRASIL, *Portaria Nº 076*, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev. Diálogo Educ*, p. 81-90, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Pesquisa (de)formação em laboratório de docências: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências. (2024-2027)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [Projeto de Pesquisa]

FABRIS, Elí T. H; POZZOBON, Marta. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. *Revista Educar Mais*. Vol. 4. n. 2. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19. (2021-2024)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [Projeto de Pesquisa]

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania. In: XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, 2015, Lisboa. *Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa, 2015. p. 442-456.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145897>

OLIVEIRA, Sandra de; TRAVERSINI, Clarice Salete. "O início da aventura de ensinar: mensagens sobre planejamento de avaliação." Lima, Samantha Dias de (Org.). *Ebook: Cartas aos professores iniciantes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 93-94.



*PLANEJAMENTO COM
PESQUISA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: até onde uma pergunta
sem resposta pode nos levar?*

Sandra de Oliveira

PLANEJAMENTO COM PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?

Sandra de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito com base em duas experiências distintas: a primeira se refere à docência compartilhada, vivenciada durante o estágio de pós-doutorado desenvolvido junto ao PPG em Educação² da Unisinos (2020/2021), em especial, sobre uma aula desenvolvida com/para estudantes de diferentes licenciaturas, na atividade acadêmica de Planejamento e Avaliação. A segunda experiência, trata-se da análise de propostas pedagógicas desenvolvidas com estudantes de escolas públicas de Educação Básica, a partir do uso da pesquisa como ferramenta em sala de aula (Oliveira, 2016-2020)³.

¹ Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças - GIPEDI/CNPq. Pesquisadora do LABDOC/Unisinos. Professora Substituta no IFRS - Campus Feliz/RS; Coordenadora da Extensão na Diretoria de Pesquisa, Extensão e Inovação – DPEI da Fundação Liberato – FETLSVC - NH/RS. E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

² Pós-Doc Júnior CNPq (bolsista CNPq) no PPG em Educação da Unisinos, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elí Henn Fabris.

³ Trata-se do período em que atuei como Coordenadora da Mostratec Júnior, mostra da educação infantil e do ensino fundamental, vinculada à Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia - MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Paralelo à coordenação realizei pesquisa sobre o uso da pesquisa como ferramenta pedagógica nas salas de aula da educação básica a partir da formação continuada de professores, desenvolvida em municípios do Rio Grande do Sul que possuíam feiras afiliadas à Mostratec no período de 2016 até 2020.

Contudo, para além do contexto apresentado, preciso destacar que esse não é um texto comum, como outros que já escrevi. Explico: esse texto está encharcado da emoção saudade, pois é, também, uma homenagem à professora, colega de estudos, parceira de profissão, e amiga admirável, a professora Dr^a Clarice Salete Traversini⁴ (*In Memoriam*), com quem tive a honra de compartilhar a docência (e o pós-doutorado) durante a pandemia da Covid-19 (2020/2021), juntamente com nossa mestra, orientadora, professora, amiga e organizadora desse livro, professora Dr^a Elí Henn Fabris. Conforme escrevemos juntas,

três mulheres de instituições distintas, residentes em cidades diferentes, construindo planejamentos de modo compartilhado, exercitando o pensamento a partir de “questões comuns” (Kohan, 2014) que as afetam e as colocam no “cerne da experiência educacional”. Três professoras em diálogo, compartilhando uma “potência entusiasmada” pela docência e um “amor público” pela educação. Esse amor, como diria Kohan, aproxima-se da “experiência da amizade” – amizade intelectual que aos poucos vai se transformando em afeto, em cuidado do outro, tornando o isolamento social menos difícil, menos solitário, mais criativo. (Oliveira; Traversini, 2021, p. 94).

Durante o ano de 2020, entre as diferentes atividades que compartilhamos no pós-doutorado, recebi o convite das professoras Elí e Clarice para ministrar uma aula aberta sobre a pesquisa e o planejamento docente. A aula foi a primeira de uma série de aulas que elas chamaram de “Laboratório de elaboração de planejamento escolar”:

Tema 1: Pesquisa em sala de aula.

Aula aberta: Profa. Dra. Sandra de Oliveira, “A pesquisa como ferramenta pedagógica nas salas de aula da Educação Básica.”

⁴ Prof^a Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Preparação prévia para a aula: Assistir ao filme “O menino que descobriu o vento”; explorar/conhecer os projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes da Educação Básica publicados em diferentes edições da Revista “Liberato Científica”⁵.

Atividade escrita após a aula: Por que fazer pesquisa COM os estudantes da Educação Básica? Registrar no Diário (de)formação as aprendizagens/reflexões a partir da aula, com seu posicionamento sobre o que foi abordado (Plataforma Moodle).

Fonte: Relatório de Pós-Doutorado (Oliveira, 2021).

A pergunta que me fiz ao planejar a aula aberta foi: como inspirar/provocar um estudante da licenciatura a *tornar-se professor/a* que pesquisa com seus estudantes? A estratégia adotada foi levar para a aula algumas experiências de estudantes que desenvolveram pesquisa na Educação Básica e analisar essas experiências com os licenciandos a partir do tema “planejamento”. As sessões que seguem foram escritas a partir desse exercício coletivo de análise do material.

Planejamento como disparador de experiências: quais experiências têm participado da formação dos estudantes da Educação Básica?

Quem já participou de alguma formação de professores que eu tenha ministrado nos últimos 10 anos vai lembrar de já ter me ouvido perguntar: quais são as experiências que têm contribuído para a formação dos estudantes desta escola/rede de ensino/município?

Há algum tempo venho propondo tomarmos o planejamento como disparador de experiências e, quando assumimos esse entendimento (ou essa posição/atitude em relação ao

⁵ A Revista Liberato Científica tem por objetivo divulgar os projetos de pesquisa desenvolvidos por servidores e alunos da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, bem como de autores fora do circuito institucional, que tenham participado de feiras de ciências e mostras científicas. Acesso em < <https://www.liberato.com.br/revista-liberato-cientifica/>>.

planejamento), carregamos o compromisso de questionar sobre quais são as experiências que têm participado da formação/constituição dos nossos estudantes.

Nesse pequeno texto, abordarei especificamente sobre a experiência da pesquisa nas salas de aula da Educação Básica. Convido você a abrir a caixa de ferramentas do planejamento e escolher a pesquisa enquanto uma ferramenta pedagógica. Para isso, alguns pressupostos são necessários. É importante compreender:

- o planejamento como “espaço de experimentação (ensaios, erros, acertos, construção e reconstrução) e de responsabilidade pedagógica (compromisso com o ensino e a aprendizagem);

- a docência enquanto atitude investigativa, questionadora, criativa e autoral;

- a aula como “encontro articulado em torno do conhecimento” (Narodowski, 2020);

- o conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente.

Conforme referido em outro lugar, “Planejamento é oficina, ateliê, laboratório pedagógico, espaço-tempo de criação de experiências diversas para os estudantes, um disparador de experiências” (Oliveira; Traversini, 2021, p.114).

Planejar é gestar espaços-tempos para o coletivo, mas também para as singularidades. É olhar para o todo (coletivo), mas também para as partes (singularidades) que compõem esse todo, esse grupo, esse coletivo. É colocar esse ecossistema em movimento... como num ato conectivo (Di Felice, 2018). Nesse sentido precisamos nos fazer outra pergunta: ser um *professor pesquisador* é o mesmo que ser um professor que pesquisa **COM** seus estudantes? Como organizar o planejamento de uma aula **COM** pesquisa?

O planejamento de uma aula com pesquisa é aberto, democrático, participativo, ativo, flexível. O planejamento de uma aula com pesquisa é uma aventura, pois até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?

Por que fazer pesquisa COM os estudantes da Educação Básica? ou Até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?

*Sr. Kachigunda, quando gira a roda da sua bicicleta, a luz acende.
Como? (Do filme “O menino que descobriu o vento”, 2019).*

Esta foi a pergunta que o personagem do filme “O menino que descobriu o vento” (2019)⁶ fez ao seu professor e que serviu como disparador para que ele encontrasse a solução para um sério problema que ameaçava a vida de todo o povoado/comunidade onde morava. Essa narrativa fílmica, baseada numa história real, vivenciada no sudeste da África, nos convida, entre outras coisas, a pensar sobre o lugar que a pergunta ocupa nas nossas salas de aula, ou ainda, no currículo das escolas de Educação Básica.

Outra narrativa que nos provoca a pensar sobre essa questão é a história de Felipe Machado, um estudante de escola pública que, em 2014, participou do quadro Jovem Inventor, no programa Caldeirão do Huck, na TV Globo, para apresentar seu projeto de pesquisa desenvolvido na Educação Básica, batizado de “Tábua de Tubo”⁷.

Morador do bairro Canudos, periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, Felipe relata que, quando estava no quinto ano do Ensino Fundamental, a professora, ao ministrar uma aula de Ciências, apresentou para a turma uma pergunta sem resposta ou um problema sem solução: o tubo da pasta de dente, na época, era considerado um dos maiores poluentes do meio ambiente por não existir um processo de reciclagem para o seu material misto (plástico e metal). Seria possível reciclar o tubo da pasta de dente?

⁶ Filme de 2019, *O menino que descobriu o vento*, acesse o trailer <https://www.youtube.com/watch?v=OBprnlpM744>

⁷ Para saber mais sobre a história de Felipe e sua tábua de tubo, acesse o vídeo do programa < <https://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/O-Programa/noticia/2014/03/jovem-cria-tabuas-feitas-a-partir-de-tubos-de-pasta-de-dente-no-jovens-inventores.html>>.

O problema sem solução, apresentado pela professora, deixou os alunos intrigados, mas especialmente, Felipe. Sem condições, naquele momento, de encontrar uma solução, Felipe carregou consigo aquela inquietação frente ao problema durante o restante do seu Ensino Fundamental. Ao chegar no Ensino Médio, depara-se com o desafio de desenvolver um projeto de pesquisa, e, adivinhem, qual o problema que ele escolhe resolver? Aquele do Ensino Fundamental... A pergunta sem resposta da professora do quinto ano.

Felipe criou um processo de reciclagem do tubo da pasta de dente que gerou um material ao qual ele chamou de tábua de tubo. Segundo sua pesquisa, uma tábua 7 (sete) vezes mais resistente que a madeira e 10 (dez) vezes mais barata. A primeira iniciativa que o estudante pesquisador teve após testar o produto, foi construir brinquedos para a pracinha da creche do bairro onde morava. Depois disso, Felipe viajou pelo mundo, inclusive apresentando seu projeto na *Harvard University* (EUA), compartilhando suas ideias com pesquisadores e empreendedores de diferentes lugares do mundo.

O que a história do filme e a de Felipe têm em comum? O que elas podem nos ensinar sobre o lugar da pergunta no planejamento do professor e no currículo escolar? Inúmeras histórias como essas vêm se repetindo nas salas de aula da Educação Básica em que os professores passaram a realizar pesquisa com seus estudantes.

A experiência da pesquisa em sala de aula devolve à pergunta o seu lugar de direito nos currículos escolares: o lugar de centralidade. E perguntas são como faíscas. “De repente alguma coisa acontece (...). O grupo começa a fazer perguntas. E só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas” (Garcia, 2012, p. 21).

Só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas é o que também pensam as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental que desenvolveram uma pesquisa sobre poluição luminosa, numa escola pública municipal de Sapiranga. O projeto desenvolvido pela turma do terceiro ano foi apresentado na

Mostratec⁸ por três meninas, eleitas pelos colegas como suas representantes. A pesquisa foi premiada na Mostra e, no ano seguinte, as estudantes foram convidadas a apresentá-la em um seminário para gestores escolares, num município vizinho.

Após a apresentação, um dos gestores perguntou para as estudantes: *E nesse ano, sobre o que vocês irão pesquisar?* Antes de responder, as meninas se entreolharam, pensaram, olharam ao redor e, um tanto encabuladas, responderam com propriedade: *A professora do quarto ano quer que a gente pesquise sobre lixo orgânico e inorgânico, mas nós não vamos pesquisar sobre isso, não!* Um burburinho na plateia, alguns olhares e sorrisos e o gestor volta a perguntar: *Mas então, sobre o que vocês desejam pesquisar?* E as estudantes respondem, com os olhinhos brilhando e sorrisos de contentamento: *Nós queremos pesquisar sobre aquelas sementinhas pequenininhas que tem dentro da banana! O que podemos fazer com elas? Porque sobre isso... Ah! Ninguém sabe!*

Sobre o que essas meninas de 8 e 9 anos estavam falando? O que elas já haviam se dado conta? O que essas meninas estavam a ensinar para os gestores e professores? Só faz sentido desenvolver uma pesquisa científica sobre algo que ainda não se sabe. Sim, é importante estudar sobre temas como lixo orgânico e inorgânico, mas para virar tema de pesquisa científica é preciso delimitá-lo. É preciso escolher um problema associado ao lixo orgânico e inorgânico sobre o qual ainda não temos uma resposta. O que a experiência de fazer pesquisa despertou nas crianças? Acredito que seja aquilo que Foucault (1982) chamou de “a vontade de saber”, essa potência que nos mobiliza a buscar e construir conhecimento, criar soluções para a vida cotidiana e/ou para contribuir com o mundo, tornando-o mais belo, mais justo, mais inclusivo.

Essas experiências com a pesquisa na sala de aula geram o engajamento dos estudantes, colocam os sujeitos numa posição ativa frente ao conhecimento, tornando as aprendizagens mais

⁸ Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia - MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

significativas. Observemos alguns trechos de depoimentos de estudantes que estão fazendo pesquisa na Educação Básica e apresentando o conhecimento produzido na escola, com seus professores, em feiras de ciências escolares, municipais, nacionais e internacionais. A pergunta que foi feita aos estudantes pesquisadores foi: o que representou desenvolver a pesquisa e participar das feiras? (os depoimentos foram extraídos da Revista *Liberato Científica*)⁹.

(...) sempre tivemos o sonho de aplicar nossos conhecimentos para construir algo e fazer parte do grupo de pessoas que se dedica a pesquisar e descobrir coisas novas. (...) nós recebemos a oportunidade e o incentivo para fazer projetos, desenvolver pesquisas e utilizar tudo que aprendemos no curso, com o auxílio dos professores. Esse é o tipo de experiência que vamos levar conosco para o resto da vida! (Ensino Fundamental – Anos Finais, NH/RS).

A experiência como jovens pesquisadores nos inseriu em outra dimensão: a dimensão de buscar problemas que nos cercam e encontrar soluções plausíveis para eles. De fato, revelou que a ciência move o mundo e impulsionou o nosso anseio de deixar uma marca positiva nele (Ensino Médio Técnico, Caxias do Sul/RS).

A ciência abre portas para novos saberes de grande valia para a sociedade. Além disso, ela desperta a empatia dos pesquisadores, como eu, para assuntos que necessitam de atenção. Por meio desses saberes, eu pude fornecer ajuda a indivíduos afetados por um grave e pertinente problema – a fome – e compartilhar minhas descobertas, sobretudo, através de feiras científicas, com pessoas que também se interessam em ajudar (Ensino Médio, Imperatriz/MA).

⁹ Textos escritos por estudantes da Educação Básica com o objetivo de apresentar projeto de pesquisa desenvolvido na escola, participantes da *Mostratec Júnior* e publicados na *Revista Liberato Científica*. Acesso em < <https://www.liberato.com.br/revista-liberato-cientifica/>>.

Quando um estudante se dá conta de que a escola e a sala de aula podem ser locais de produção de conhecimento e que esse conhecimento pode transformar não só a sua vida, mas o seu entorno, a sua cidade, o seu país, transformando a vida de muitas pessoas, a sua relação com o conhecimento muda. Observemos mais alguns trechos dos depoimentos:

Ver a animação de muitas pessoas após compreenderem o que estávamos tentando explicar era revigorante, seguido de ideias sobre como o projeto seria uma adaptação relevante. Nossos pequenos públicos durante as apresentações nos mostraram, juntamente com as contribuições deles, que o esforço valeu a pena. Além da parte da pesquisa, o projeto nos agregou conhecimento na parte técnica. Aproximou-nos das demais aplicações dentro da nossa área, possibilitando conhecer além do que é ensinado no curso de Eletrotécnica. Apresentou a importância de um termo que, do primeiro ao quarto ano, é constantemente revisitado: segurança. Prezamos por contribuir com uma pesquisa que ajuda a salvar mais vidas (Ensino Médio Técnico, NH/RS).

O esforço que ele empreende e toda a sua dedicação na escola não tem como objetivo único ganhar uma nota da professora e o resultado do seu trabalho não vai parar numa gaveta do seu quarto ou numa pasta virtual, mas passa a ser compartilhado com a comunidade por meio das feiras e mostras científicas e até com o mundo por meio das redes sociais e plataformas de compartilhamento de conteúdo.

A análise dos depoimentos evidencia o desenvolvimento de um saber-fazer que gera engajamento social (Oliveira; Fabris, 2021) à medida em que os estudantes, não apenas propõem uma solução para os problemas da comunidade e do mundo, mas se comprometem com a solução proposta.

Os estudantes relatam sobre seus sentimentos ao compartilhar o conhecimento produzido com pesquisadores experientes e com a comunidade. Eles destacam algo que podemos chamar de empoderamento na relação com o conhecimento. Quando uma

criança compreende que é capaz de produzir conhecimento, muda tudo: muda a sua relação com o próprio conhecimento, com o professor, com a escola, mas principalmente, muda a sua atitude em relação aos problemas do seu entorno. Nessa forma de pesquisar,

[...] o estudante produz uma solução ou encaminha soluções para o problema investigado, geralmente oriundo das problematizações do seu próprio entorno ou do entorno da escola/trabalho/comunidade. Ao fazer a pesquisa, o sujeito transforma o contexto, produzindo novos conhecimentos, mas também transforma a si, isto é, (de)forma-se durante o processo, no sentido de constituir-se de outra forma, com novas verdades e novos conhecimentos (Oliveira; Fabris, 2021, p. 140).

A partir da análise das narrativas sobre experiências com pesquisa em sala de aula da Educação Básica, os licenciandos apresentaram a seguinte questão: como organizar o planejamento de uma aula COM pesquisa?

Deixei para eles um *check list* que trouxe para esse texto. Alguns passos ou pistas para organizar o planejamento da/com a pesquisa junto aos estudantes. As perguntas simples que compõem o roteiro auxiliam na construção do plano de pesquisa e podem ser utilizadas em qualquer nível de ensino, com adaptações conforme a complexidade possa ir aumentando em relação à faixa etária/nível de ensino dos estudantes¹⁰.

CHEK LIST/PISTAS PARA O PLANEJAMENTO DA/COM PESQUISA:

- Sobre o que queremos pesquisar? (TEMA)
- Por que é importante pesquisar sobre isso? (JUSTIFICATIVA)

¹⁰ Esse roteiro é baseado num plano de pesquisa científica, e para mais elementos didático-metodológicos para o uso da pesquisa com os estudantes, inclusive músicas adaptadas para trabalhar conceitos ligados à prática da pesquisa, indico a obra *Iniciação Científica para Jovens Pesquisadores*, de Fábio Ribeiro Mendes (MENDES, Fabio Ribeiro. *Iniciação Científica para Jovens Pesquisadores*. Porto Alegre: Autonomia, 2013).

- O que desejamos saber/resolver/fazer, exatamente? (PROBLEMA)
- O que imaginamos que vamos descobrir/o que vai acontecer? (HIPÓTESE)
- O que queremos atingir/descobrir e para quê? (OBJETIVO)
- O que já se sabe sobre esse tema/problema? o que já existe sobre o assunto? (PESQUISA BIBLIOGRÁFICA)
- Como vamos fazer para descobrir/resolver/saber? (METODOLOGIA)
- Quanto tempo temos e quando vamos fazer? (CRONOGRAMA)
- Quanto vai custar e o que é necessário? (RECURSOS)
- O que se espera alcançar ao final deste projeto? (RESULTADOS ESPERADOS)

Depois de pronto o planejamento (plano) da pesquisa é importante conversar/discutir com os estudantes sobre as questões éticas e de segurança envolvidas na proposta criada, antes de desenvolvê-la. Mas esse é tema para um próximo texto.

Considerações finais

Planejar COM pesquisa é embrenhar-se com o conhecimento, é (des)acomodar... É suscitar a ação, “o movimento, a dialógica, a (ex)posição, a (trans)formação e a (de)formação... pois, *até onde uma pergunta sem resposta pode nos levar?*

Ao encerrar, explico meu desejo de que toda aula possa se constituir em experiência form(ativa) e que esse pequeno texto possa inspirar e auxiliar na aventura, que é planejar COM pesquisa COM os estudantes da Educação Básica.

Referências

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (organizadores). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para a pedagogia do contra-isolamento. *Blog do Pensar a Educação*. Maio de 2020. Acesso em: 05 jan. 2024. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/>>

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. A pesquisa como prática de (de)formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social. In: LOREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão, Aprendizagens e Tecnologias em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

OLIVEIRA, Sandra de; TRAVERSINI, Clarice Salete. O início da aventura de ensinar: mensagens sobre planejamento de avaliação. In: LIMA, Samantha Dias de (Org.). *Ebook: Cartas aos professores iniciantes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 93-94.

OLIVEIRA, Sandra de. *Relatório de Pós-Doutorado em Educação*. São Leopoldo: PPGEduc UNISINOS/CNPq, 2021.

III

**ARTESANIA NO ESTÁGIO EM
DOCÊNCIA:**

**Planejamento de Projetos
Interdisciplinares**

*Luciane Frozi Piva
Viviane Catarini Paim*

ARTESANIA NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: Planejamento de Projetos Interdisciplinares

Luciane Frosi Piva¹
Viviane Catarini Paim²

Estou mais certo ainda de que a interdisciplinaridade devia ser o normal, não é possível tratar de forma isolada os assuntos. Ainda me espanto que isso não seja habitual nas escolas, mas entendo as dificuldades em quebrar os paradigmas há tanto estabelecidos com relação aos formatos (Licenciando em Ciências Biológicas).

É possível afirmar que a interdisciplinaridade deveria ser o “normal” na operacionalização dos currículos do Ensino Superior e da Educação Básica? Que “formatos” ainda persistem nas universidades e escolas, ao tratar dos conteúdos e conhecimentos? Estas são questões que nos desafiam a partir da epígrafe acima, oriunda da narrativa de um estudante de licenciatura, que

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital (Bolsista PROEX/CAPES). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças - GIPEDI/CNPq. Integrante do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Professora, formadora e assessora pedagógica no Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. E-mail: luci.piva@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças - GIPEDI/CNPq. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Vacaria. Agradece o apoio do IFRS, pois encontra-se em afastamento integral para estudos *stricto sensu*. E-mail: vcatarinip@gmail.com.

vivenciou a experiência que trataremos neste texto. Este capítulo apresenta, como ponto central, a descrição da elaboração e planejamento de Projetos Interdisciplinares, por estudantes de cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, na Atividade Acadêmica - AA *Planejamento e Avaliação*.

Cada uma das autoras desse texto realizou estágio em docência em uma das duas turmas da AA, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos estudantes das turmas e respectivos cursos de formação inicial

Curso	Turma de 3ª feira	Turma de 6ª feira	Total
Licenciatura em Ciências Biológicas	7	2	9
Licenciatura em Pedagogia	2	3	5
Licenciatura em História	1	2	3
Licenciatura em Letras Português/Inglês	3	1	4
Licenciatura em Matemática	2	1	3
Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2	1	3
Licenciatura em Física	-	2	2
Licenciatura em Ciências Sociais	-	1	1
Total de estudantes	17	13	30

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O Plano de Ensino³ da AA, com 96 horas-aula (Aulas teóricas: 60 horas-aula; Aulas práticas: 36 horas-aula; o que traduzimos em nossa AA como teoria-prática e prática-teoria, já introduzindo o conceito de indissociabilidade teoria-prática) desenvolveu-se no primeiro semestre letivo de 2022, no formato presencial remoto⁴,

³ Trata-se de um documento que descreve a Atividade Acadêmica, no qual se encontram as competências desenvolvidas, a metodologia que será empregada nas aulas práticas e teóricas, recursos e técnicas, cronograma das aulas, instrumentos avaliativos e bibliografia.

⁴ Nos anos de 2020 e 2021 vivemos a pandemia do Covid-19, que “[...] é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Ministério da Saúde, 2021, s/p). Esse cenário afetou os modos de vida a nível

planejado em conjunto pelas duas estagiárias doutorandas e a professora titular. O Plano pretendeu desenvolver diferentes competências, dentre elas: “Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa e ética, evidenciando postura acadêmica e profissional” (Unisinos, 2022, p. 1).

Dessa forma, como metodologia, consideramos como ponto primordial a dialogicidade entre professoras e estudantes, no desenvolvimento de aulas síncronas, por meio da Plataforma Teams⁵. As aulas ocorreram com atividades teórico-práticas, envolvendo aula expositiva-dialogada e interativa, leituras e estudos de textos, desenvolvimento de atividades em grupo e individuais e uso de recursos digitais para o desenvolvimento do processo de planejamentos e avaliações. Contamos também com o ambiente virtual Moodle, que serviu como espaço para postagem de materiais de estudo, pela professora e estagiárias, bem como, para acesso dos estudantes às informações e documentos da AA: Plano de Ensino; tarefas solicitadas e cronograma de realização e postagem; *links* para a participação na sala de aula do Teams; acesso aos materiais de leitura, complementares aos temas desenvolvidos nas aulas síncronas; materiais utilizados, pelas professoras, no decorrer das aulas, como as apresentações em formato *PowerPoint* e as gravações.

Logo no primeiro encontro de acolhida apresentamos o contrato pedagógico com pontos importantes para que os nossos encontros fluíssem da melhor forma, e com a ética e o comprometimento necessários. O contrato pedagógico constituiu-

mundial, que motivou o isolamento social e a suspensão de atividades presenciais, especialmente, na área educacional. Portanto, ainda em 2022, apesar do avanço da vacinação, a Unisinos optou por manter algumas AA em formato remoto, por conta dos riscos da transmissibilidade do vírus.

⁵ “A plataforma de colaboração Microsoft Teams permite a criação de um ambiente que unifica todos os alunos, professores [...] em um só lugar, além de possibilitar aulas ao vivo, gravação e upload de vídeo, chats interativos, edição de documentos simultaneamente e organização de materiais por turmas e disciplinas” (Microsoft, 2020, s/p).

se de combinações de forma pontual e respeitosa com os estudantes, visando o bom andamento das aulas e atividades. Na ocasião, orientamos a importância das câmeras abertas nas aulas, e da participação, de forma oral e/ou escrita, com a utilização do microfone ou *chat* da sala do Teams. Ainda informamos que, caso algum estudante tivesse dificuldade de acesso à internet de qualidade para manter-se conectado durante as aulas, de sua casa, poderia utilizar os laboratórios da Universidade.

Assim, tratamos como indispensável, quanto ao envolvimento e comprometimento com os estudos, que as leituras indicadas fossem realizadas com antecedência. Em relação às aulas, destacamos a necessidade de atenção aos horários de início e término; a utilização dos canais de comunicação com as professoras e os colegas; o acesso semanal ao Moodle e ao grupo de *WhatsApp* (criado para mensagens rápidas, dúvidas; dificuldade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem; para comunicar falhas de alcance de rede de internet, dúvidas gerais, avisos etc.); a observação ao cronograma de atividades previsto e as datas agendadas para entrega dos trabalhos e apresentações.

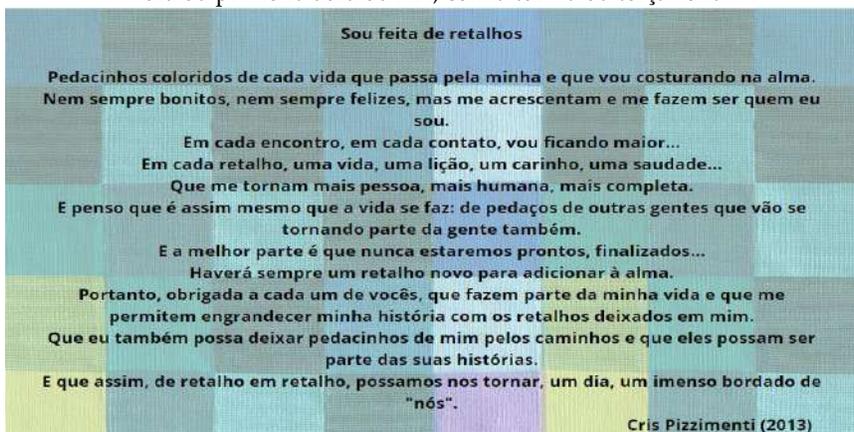
Cabe salientar que fomos desafiadas, pela professora titular da AA, a escolher uma inspiração artístico-cultural que servisse como metáfora para nos acompanhar no decorrer das aulas e inspirar relações com os conceitos da AA, remetendo a um processo de artesanaria (Sennett, 2021) nas nossas docências. Sobre isso, escolhemos a poesia *Sou feita de retalhos* de autoria de Cris Pizzimenti⁶ (2021) para a turma de terça-feira e a obra *Parque de crochê* da artista Toshiko Horiuchi⁷ para a turma de sexta-feira.

⁶ Cris Pizzimenti escreveu a poesia *Sou feita de retalhos* para homenagear os amigos, informação que a própria autora nos contou por meio do canal de *WhatsApp*, após a contarmos, por mensagem, na sua página no Instagram. Sua formação inicial é em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e, atualmente, atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Guarujá/SP.

⁷ A artista têxtil japonesa Toshiko Horiuchi MacAdam é conhecida por suas enormes e coloridas esculturas/*playgrounds*. A obra *Parque de Crochê* é uma

Sobre a poesia *Sou feita de retalhos*, que inspirou a professora estagiária Viviane, segunda autora deste capítulo, teve como propósito ilustrar a constituição de sua docência, composta de retalhos escolhidos e alinhavados no decorrer da vida e na sua atuação como professora. A ideia foi inspirar também os estudantes a pensarem nos retalhos, a partir dos conceitos desenvolvidos e trabalhados durante as aulas, que participam ou compõem a constituição de suas docências. Retalhos como conceitos ou ideias que podem ser alinhavadas ou costuradas definitivamente nas suas docências, de acordo com o que desenvolvemos na AA.

Figura 1: Slide com a descrição da Poesia “*Sou feita de retalhos*”, apresentado no dia da primeira aula da AA, com a turma da terça-feira



Fonte: Criação da autora (2022)⁸.

Já a escolha pela obra *Parque de crochê* da artista Toshiko Horiuchi, que inspirou a professora estagiária Luciane, primeira autora deste capítulo, remete, além do conceito de artesanania de Sennett (2021), aos conceitos de construção, transformação,

espécie de cama elástica gigante, cheia de formas, cores e, o mais surpreendente, feito de crochê. Está instalada no museu a céu aberto *Hakone Open Air Museum*, no Japão. Escultura que une diversão e arte.

⁸ Imagem da colcha de retalhos disponível em ferramenta gratuita de design gráfico do Canva. Disponível em: [canva.com](https://www.canva.com).

complexidade, conjunto/coletivo, autoria e engajamento, que possibilitam uma relação com as docências dos futuros professores, estudantes da AA. Nesse sentido, a obra inspirou tais conceitos tanto pela forma como pelo processo como foi construída. A artista conta que sua técnica de criação – peso do fio e a gravidade – funciona para, em conjunto, criar formas naturais. Uma técnica em intersecção entre arte e ciência - como geometria - que podemos observar na própria natureza. Outro aspecto que chama atenção para sua obra é o fato de afirmar que enquanto está envolvida em tramar os fios utilizando as mãos, seu cérebro se concentra e a imagem se torna mais clara, bem como as soluções técnicas surgem na sua mente. Um processo de artista que inspira pensar o tornar-se professor, de buscar fazer o trabalho “bem feito” (Sennett, 2021).

Figura 2: *Parque de crochê* da artista Toshiko Horiuchi



Fonte: Revista on-line de Design Infantil Natoca (2021).

Ainda, apresentar essas obras como dimensão estética para explorar nas aulas, e os pontos de vista das artistas, relacionados aos conceitos que seriam discutidos, proporcionaram conhecer e saber as histórias de cada estudante, seus sonhos e perspectivas como futuros professores.

Para o cumprimento das competências indicadas no Plano de Ensino, o processo de desenvolvimento da AA *Planejamento e Avaliação* teve como ponto central e inicial a construção de um Projeto Interdisciplinar, pelos estudantes, que resultou, a partir dele, o plano de aula e a microaula individual⁹, o qual detalharemos a seguir.

Projeto Interdisciplinar: marcas da docência de futuros professores

Para o planejamento do Projeto Interdisciplinar, as turmas foram divididas em grupos organizados pelas professoras, com o critério e objetivo de reunir estudantes de diferentes licenciaturas, que pautou-se pela seguinte organização¹⁰: i) escolha do tema; ii) título; iii) componentes curriculares contemplados¹¹; iv) competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), ou do Referencial Curricular Gaúcho - RCG (Rio Grande do Sul, 2018), ou dos referenciais curriculares municipais; v) conteúdos desenvolvidos; vi) cronograma; vii) introdução; viii) problematização e justificativa sobre o tema escolhido; ix) breve revisão de literatura sobre o tema central; x) plano de desenvolvimento (aulas); xi) produto e socialização; xii) avaliação; xiii) referências.

Diante desses itens, para o planejamento e a composição do Projeto Interdisciplinar, salientamos aos estudantes a necessidade de organização dos grupos e a compreensão da perspectiva interdisciplinar, pois, desde a escolha do tema, passando pela

⁹ Nos próximos capítulos, encontram-se as discussões sobre a elaboração dos Planos de Aula e das microaulas individuais.

¹⁰ Essa organização foi utilizada nessa AA, mas não se define como uma estrutura definitiva, e sim como um exemplo de roteiro.

¹¹ Os componentes curriculares são oriundos das áreas das licenciaturas dos estudantes. Por exemplo: área de formação: Licenciatura em Ciências Biológicas - componentes curriculares: ciências (no ensino fundamental) e biologia (no ensino médio).

justificativa e revisão de literatura, até a elaboração das aulas, devendo contemplar conhecimentos específicos das áreas de formação dos licenciandos, seria indispensável momentos de estudos e encontros entre os componentes do grupo e/ou utilização de algum recurso que possibilitasse a sua organização (como, por exemplo, compartilhamento de documento no *google drive*, grupo de *WhatsApp* para trocas de mensagens etc.).

Com esse propósito, os grupos dispunham de tempo, ao final das aulas síncronas, para planejamento e organização, considerando os conteúdos e temas problematizados e discutidos em aula, que tinham como objetivo sustentar e embasar teórica e metodologicamente o projeto. Os temas e conteúdos¹² desenvolvidos na AA possibilitaram e pautaram a construção dos Projetos Interdisciplinares.

A seguir, apresentamos Quadro com dados dos Projetos Interdisciplinares planejados pelos grupos.

Quadro 2: Síntese dos Projetos Interdisciplinares elaborados pelas turmas

Turmas	Tema	Título	Etapas/anos da educação básica	Áreas de formação dos componentes dos grupos
	Olimpíadas	O que você conhece sobre a história das Olimpíadas? Brincando e Aprendendo	3º ano do Ensino Fundamental	Pedagogia Educação Física

¹² Conteúdos desenvolvidos na AA: definição, princípios e concepções de planejamento e avaliação, planejamento por competências, definição e pressupostos teóricos e metodológicos de planejamento interdisciplinar: BNCC (Brasil, 2017), RCG (Rio Grande do Sul, 2018), e referenciais curriculares municipais; intencionalidade e responsabilidade pedagógica; concepções, critérios e instrumentos de avaliação.

Turma de terça-feira	Dengue	Não seja dengoso: O combate à dengue é um trabalho de todos	6º ano do Ensino Fundamental	Ciências Biológicas Língua Portuguesa Matemática
	Reciclagem e Educação Ambiental	Educação Ambiental - A reciclagem e a destinação correta de resíduos impactam a escola e a comunidade?	2º ano do Ensino Médio	Ciências Biológicas Língua Portuguesa Matemática
	Esfericidade da Terra	Onde estamos? Que horas são?	6º ano do Ensino Fundamental	Ciências Biológicas História
	Educação sexual	Gênero e sexualidade: Conhecendo e aprendendo sobre nós e o outro	8º ano do Ensino Fundamental	Ciências Biológicas Língua Portuguesa
Turma de sexta-feira	Impactos poluição Rios e Mares na Biodiversidade	O que esperar do futuro com a destruição da Biodiversidade ?	1º Ano do Ensino Médio	Biologia Física Educação Física História
	Educação patrimonial	TÚNEL DO TEMPO: Uma Viagem Coletiva ao Passado. Vamos Juntos Nessa?	3º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa Arte História Geografia

	Escassez Hídrica	Água, o ouro da futura geração ou da atual?	9º ano do Ensino Fundamental	Matemática Biologia
	Poluição, conscientização	Para onde vai o lixo têxtil?	2º ano do Ensino Médio	História Ciências Sociais Letras Inglês Física.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para iniciar a discussão sobre a interdisciplinaridade, desafiamos os futuros professores a pensar sobre a temática, a partir da obra *Love*, do artista ucraniano Alexander Milov (Figura 3), e sua possível relação com os conceitos desenvolvidos na AA, entre eles: artesanaria, intencionalidade pedagógica, planejamento, avaliação. Com isso, lançamos algumas questões: O que você vê? Que relações estabelece? Que conexões são possíveis fazer a partir do que AA propõe? Qual(is) relação(ões) com os textos lidos¹³?

A partir da obra, os estudantes estabeleceram algumas conexões com a temática da interdisciplinaridade e, de forma mais direta, com a docência. Entre as discussões trazidas pelos futuros professores se destacaram a cooperação entre as disciplinas, o diálogo entre os pares, as relações estabelecidas pelos alunos quando participam de trabalhos interdisciplinares, o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, pelos docentes. Da mesma forma, a atitude de abertura e disposição para desenvolver um trabalho interdisciplinar.

¹³ Textos solicitados como leitura prévia: MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 113-124 e BUSS, Cristiano da Silva. Origens, concepções e caminhos para a prática pedagógica interdisciplinar. **Revista Thema**, v. 13, n. 2, 2016, p. 68 a 79.

Figura 3: Escultura *Love*, exposta no Festival Burning Man 2015



Fonte: Alexander Milov (2015).

Diante das falas dos estudantes, conseguimos trazer, para a discussão, a questão da docência encarnada e autoral (Fabris; Sebastiany, 2022), e que, embora o(a) professor(a) participe e desenvolva um trabalho interdisciplinar com os pares, a sua docência não deixa de existir, não deixa de ter sua marca e autoria. Com isso, reforçamos a importância do planejamento como balizador do trabalho docente, realizado com rigor e compromisso.

Sustentamos nossa concepção de interdisciplinaridade em Gallo (2009, p. 17) ao afirmar que

[...] a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

Da mesma forma, fizemos uma breve contextualização histórica da interdisciplinaridade na esfera educacional e, com isso,

destacamos o que se encontra, contemporaneamente, nos documentos normativos que orientam os currículos escolares, embora a interdisciplinaridade não seja um assunto novo no campo da educação e, no mesmo sentido, não tem como objetivo a ausência ou enfraquecimento de disciplinas, mas sim a potencialização de cada uma para o tratamento do conhecimento na escola.

Ao recorrer a alguns documentos basilares da educação nacional, como o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), observa-se o incentivo a práticas com abordagens interdisciplinares, especialmente na Meta 3, na etapa do Ensino Médio.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB, (Brasil, 2013), o termo “interdisciplinar” é citado 99 vezes, indicando um fortalecimento da interdisciplinaridade na organização e gestão do currículo escolar.

Entretanto, na BNCC (Brasil, 2017), o termo “interdisciplinar” é citado somente três vezes no texto. A primeira encontra-se na parte introdutória que apresenta seus fundamentos pedagógicos, mais especificamente na relação entre a BNCC e os currículos, destacando que os sistemas de ensino e instituições escolares devem “[...] decidir sobre **formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares** [...]” (Brasil, 2017, p. 16, grifo nosso).

A segunda vez que o termo interdisciplinar aparece é na apresentação dos eixos organizadores do componente curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (oralidade, leitura, escrita), enfatizando que as práticas leitoras compreendem “[...] possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, **com trabalhos de natureza interdisciplinar** [...]” (Brasil, 2017, p. 244, grifo nosso).

Por último, o termo encontra-se na unidade temática “Números”, no componente curricular de Matemática para o Ensino Fundamental, na qual se ressalta que “[...] essa unidade temática **favorece um estudo interdisciplinar** envolvendo as

dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro” (Brasil, 2017, p. 269, grifo nosso).

Com isso, observamos uma tímida orientação da BNCC (Brasil, 2017) para o desenvolvimento do ensino de forma interdisciplinar, visto que, em poucos componentes curriculares há algum indicativo ou sugestão desse modo de trabalho, em que a decisão fica a cargo de cada professor ou da escola sobre a possibilidade de desenvolvê-lo. Nossas observações corroboram os estudos de Rodrigues; Pereira; Mohr (2021) que têm revelado a persistência e o aprofundamento da fragmentação dos conteúdos na BNCC (Brasil, 2017).

Por isso, a importância da formação docente e a capacidade de o professor exercitar seu pensamento, para não cair na armadilha de interpretar o trabalho interdisciplinar como recurso pontual, isolado, desenvolvido somente em algumas áreas de conhecimento ou componentes curriculares, ou ainda como um recurso que, imbuído pelo discurso da inovação, cai no modismo, ficando sem sentido (Gallo, 2009).

Por exercício do pensamento, nos sustentamos em Masschelein (2014, p. 13) que, a partir dos estudos de Hannah Arendt, afirma que esse exercício deve estar orientado “[...] à questão de como agir e se relacionar com o presente [...]”, expondo-se ao que está acontecendo, “[...] na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como um iniciante, como um sujeito da ação, e se insere no tempo [...]”. É um exercício de questionar e questionar-se. Nesse sentido, os estudantes foram convidados a se colocarem no presente, observando os discursos e práticas educacionais, numa postura de investigação, experimentação e exposição, na medida em que participaram das aulas e atividades, pensando, elaborando seus entendimentos, criando possibilidades, estando atentos e preocupando-se com sua formação, para que possam assumir, enquanto futuros professores, as marcas de sua docência, o que objetivamos com a proposta dos projetos interdisciplinares e seus desdobramentos.

Potencialidade dos Projetos Interdisciplinares: percepção dos estudantes

Como parte do desenvolvimento, os projetos elaborados por cada grupo foram socializados em aula, como avaliação do Grau A¹⁴ da AA. Por isso, nesta seção, destacamos, primeiramente, como foi a socialização e apresentação dos projetos e, posteriormente, trazemos as percepções dos estudantes, registrados no que chamamos de *making of* individual¹⁵.

A socialização dos projetos possibilitou a apresentação do planejamento e do resultado do trabalho de cada grupo. Observamos que cada integrante participou da apresentação, responsabilizando-se, em grande parte, pela explanação das aulas e/ou atividades que se referiam à sua área de conhecimento ou componente curricular correspondente.

A dinâmica para a socialização dos projetos se deu da seguinte forma: i) cada grupo dispunha de um tempo de 30 minutos para a socialização; ii) após a apresentação, oferecemos um espaço para comentários, tanto das professoras, quanto da turma, sendo que os

¹⁴ A avaliação da AA foi dividida em Grau A e Grau B, em cumprimento às regras avaliativas da Unisinos. Cada Grau com equivalência de 18h de Prática-Teoria e peso de 10 pontos. O Grau A contemplou a elaboração e a apresentação dos Projetos Interdisciplinares. O Grau B, por sua vez, contemplou a elaboração do Plano de Aula e apresentação da microaula. O Grau C, por sua vez, refere-se à avaliação individual para que o estudante recupere o Grau a ser repostado.

¹⁵ O que chamamos de *making of* na AA significa o registro do que ocorre no percurso, no qual deve constar a descrição da elaboração das atividades práticas e as aprendizagens e conhecimentos que surgem a partir delas. No Plano de Ensino está posto que “cada aluno deve fazer o *making of* de seu percurso das horas de trabalho com o grupo e individual. O *making of* deve expressar as aprendizagens na AA (conhecimentos pedagógicos e específicos) e o trabalho que foi realizado no grupo por cada um” (Unisinos, 2022, p. 3). Ressaltamos que nos inspiramos no que acontece nas gravações dos filmes, em que os diretores mostram o que ocorreu nos bastidores, no decorrer das gravações, por meio do *making of*. Nesse sentido, os estudantes deveriam registrar as “cenas”, os detalhes do que aconteceu na elaboração dos Projetos Interdisciplinares, enfatizando as suas aprendizagens.

colegas tinham a possibilidade de redigir comentários no *chat* sobre as apresentações.

Na sequência, no Quadro 3, apresentamos as percepções dos estudantes sobre a elaboração dos Projetos Interdisciplinares em grupo, assinalando os conhecimentos e reflexões a partir do seu desenvolvimento. Salientamos que o objetivo principal do *making of* era acessar, de forma individual, as percepções dos estudantes acerca do planejamento do Projeto Interdisciplinar, suas aprendizagens e reflexões. Questões como: *o que aprendeu? O que a atividade fez pensar? Qual a contribuição do trabalho para o percurso formativo como futuro professor?* deveriam pautar a escrita do *making of*.

Quadro 3: Excertos registrados nos *making of* dos estudantes, a partir da elaboração dos Projetos Interdisciplinares

“Me foquei mais na elaboração das aulas e como seria o projeto em si; como já tive experiência em sala de aula, trouxe algumas ideias para a execução do trabalho como as rodas de conversa em sala de aula com os alunos para nosso projeto e a ideia de trabalhar em grupos, pois sei que é algo que realmente funciona e ajuda o professor a se orientar e perceber as dúvidas dos alunos. Muito do trabalho foi feito por chamada de vídeo em conjunto, o que facilitou muito para colocar a ideia de todos no projeto” (Licencianda de Ciências Biológicas).

“Parando para pensar com base no antigo eu e observando o atual, num viés de futuro educador, percebo o quanto mudei do começo da atividade acadêmica até agora. Minha visão sobre avaliação mudou de uma forma positiva e criei consciência do planejamento e suas obrigações (já que nunca havia planejado uma aula em conjunto)” (Licenciando de Ciências Biológicas).

“O Projeto Interdisciplinar proporcionou conhecimentos e reflexões importantes a respeito da docência. [...]. O trabalho em grupo me ajudou a pensar em possibilidades de temas comuns entre a Biologia e a Língua Portuguesa, que não teria imaginado sozinha. Também pudemos discutir as aulas planejadas e fazer sugestões de como melhorá-las” (Licencianda em Letras).

“Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto interdisciplinar [...] compreendi que nós, como educadores, precisamos compartilhar o conhecimento, promovendo debates e reflexões sobre temas de extrema relevância para a sociedade na qual estamos inseridos, e que através desses aspectos, possamos construir uma educação aberta ao diálogo e à pesquisa” (Licencianda em Ciências Biológicas).

“Sobre a interdisciplinaridade, foi muito bom trabalhar com os colegas de outras áreas da docência, onde a troca de conhecimento proporcionou um resultado surpreendente, as disciplinas se comunicaram de forma integrada e produtiva, resultando em atividades curriculares dinâmicas e didáticas” (Licencianda em Ciências Biológicas).

“[...] com o auxílio dos professores e da matéria houve um desenvolvimento satisfatório da minha parte pessoal como aluno e sendo assim, faço o uso dos ensinamentos e estratégias pedagógicas aprendidos até então, colocando-as em prática no meu estágio, e isso vem dando certo e me auxiliando bastante” (Licenciando em Educação Física).

“Agora posso afirmar que reconheço melhor que antes a necessidade de um bom planejamento. Na minha experiência prévia, sem essa vivência de agora, considerava o planejamento uma tarefa maçante, que consumia muito tempo e que na hora de virar prática, esbarrava em mil obstáculos. Hoje penso em trabalhar melhor com os recursos disponíveis e, se estes não forem suficientes, buscar o que for necessário, para aí sim pensar nesse processo e efetivamente poder aplicá-lo. Agora vejo que é viável sim, e reconheço a importância desse momento” (Licenciando em Ciências Biológicas).

“Estou mais certo ainda de que a interdisciplinaridade devia ser o normal, não é possível tratar de forma isolada os assuntos. Ainda me espanto que isso não seja habitual nas escolas, mas entendo as dificuldades em quebrar os paradigmas há tanto estabelecidos com relação aos formatos” (Licenciando em Ciências Biológicas).

“O maior desafio dentro do desenvolvimento do trabalho, considerando o meu ponto de vista e o meu processo pessoal e acadêmico, foi pensar em um

planejamento significativo, interdisciplinar, produtor de conhecimentos aos alunos e que fizesseltivesse ligação em todas as aulas. Por muitos momentos, peguei-me refletindo sobre o projeto e de que maneira ele poderia melhorar, sempre melhorar; mas realizá-lo, mesmo que não fosse 100% perfeito ou efetivo, serviria como um grande potencial de aprendizado e de conhecimento para a minha caminhada como futura docente. Eu me entreguei ao projeto” (Licencianda em Pedagogia).

“Um dos muitos aprendizados que levarei para a vida, a partir desta aula, é sobre as justificativas, de saber sempre justificar o assunto que será tratado em aula, pois se não soubermos justificar, o conteúdo não fará sentido ao professor e nem ao aluno. Outro conhecimento que pude ver de outra forma é sobre os conceitos de planejamento e avaliação, em que o planejamento começa desde o estudo, a ampliação dos repertórios, de pesquisa e organização dos materiais para conseguir cumprir com os objetivos propostos, e a avaliação, que deixou de ser para mim um método de apenas avaliar e dar nota a partir de trabalhos, e ser, de forma contínua, um acompanhamento do professor para saber onde o aluno precisa melhorar e como auxiliá-lo neste processo. [...] Trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar fornece maior possibilidade de debates, são trabalhos contínuos, onde sempre há troca de experiências e conhecimentos (Licencianda em Pedagogia).

Fonte: Arquivo das autoras (grifo nosso, 2022).

Embora, no registro de alguns *making of* individuais, tenhamos observado apenas a descrição das atividades, ou ainda, as atribuições e responsabilidades conferidas a cada integrante do grupo, perante o trabalho, conseguimos verificar, a partir dos excertos acima, o exercício de pensamento realizado por meio do planejamento dos Projetos Interdisciplinares e as potencialidades a partir desta atividade, quando os estudantes apontam a importância e a necessidade do planejamento no exercício docente e a avaliação como parte deste processo, não só como um recurso de “dar nota”. Ainda, a possibilidade de pensar temáticas a serem abordadas por diferentes componentes curriculares, assumindo um diálogo de forma integrada entre eles. Da mesma forma, os

futuros professores sinalizaram as aprendizagens sobre a docência a partir da elaboração dos projetos interdisciplinares e que, inclusive, as estratégias pedagógicas e conhecimentos abordados na AA estavam sendo desenvolvidas em seus estágios obrigatórios.

No entanto, apesar desse planejamento ter possibilitado uma postura investigativa, de busca de conhecimento e de exercício de pensamento, algumas dificuldades e desafios foram encontrados no decorrer do processo. Dentre eles, é marcante a falta de organização dos grupos, a responsabilidade e comprometimento dos componentes na realização das tarefas, o que acabou sobrecarregando alguns estudantes. Observamos, como professoras da AA, e reiterado no registro de alguns licenciandos, que o formato remoto pode ter contribuído para esse aspecto, já que há algumas resistências no ambiente *online*, em que as pessoas se escondem por meio dos recursos digitais. Cabe destacar que, apesar das dificuldades observadas, os estudantes reconheciam a importância do aprendizado de desenvolver e de planejar um projeto que realmente se efetivasse interdisciplinarmente, como parte de um processo que demanda trabalho cooperativo, responsabilidade e comprometimento, como potenciais para o exercício da docência.

Avaliação dos Projetos Interdisciplinares

Como relatado anteriormente, o planejamento e a socialização dos Projetos Interdisciplinares faziam parte da avaliação do Grau A, sendo este dividido em duas partes: Grau A1, equivalente a seis pontos, e Grau A2, equivalente a quatro pontos, assim constituídos:

Quadro 4: Critérios avaliativos Grau A

GRAU A1 - 6 PONTOS		GRAU A2 - 4 PONTOS	
Critério avaliativo	Pontuação	Critério avaliativo	Pontuação

Identificação	0,5	Apresentação de todos os componentes do grupo	1,0
Introdução (lançamento do projeto), justificativa e problematização	1,5	Estética da apresentação:	1,0
Revisão teórica	0,5	Domínio do conteúdo	1,0
Desenvolvimento do projeto (cronograma detalhado)	1,5	Tempo de apresentação	0,5
Culminância e avaliação	1,5	<i>Making of</i> individual	0,5
<i>Making of</i> do grupo	0,5		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Cada grupo contou com um(a) coordenador(a) responsável pela postagem do projeto e da respectiva apresentação no Moodle e, individualmente, cada licenciando deveria postar seu *making of*.

Para avaliação dos projetos, construímos um documento, em formato de tabela, com os critérios avaliativos, que possibilitou o registro de cada estudante, conforme Quadro 5. Além dos critérios, registramos observações acerca das apresentações, tanto do grupo, de forma geral, como de cada licenciando. Ainda, registramos observações sobre seus *making of*. Após, socializamos individualmente, na tarefa do próprio Teams.

Quadro 5: Exemplo de registro avaliativo dos grupos

GRUPO 1					
Estudante	Apresentação (3,5)	<i>Making of</i> individual (0,5)	Projeto Interdisciplinar e	Total	Comentários/ observações

			<i>Making of</i> (6,0)		
Nome	3,0	0,5	4,7	8,2	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Apontamos, ainda, que, como parte do desafio em desenvolver projetos interdisciplinares, entendemos ser necessário a criação de uma problematização para orientar as ações do professor e dos estudantes. Por isso, a intencionalidade de planejar uma boa pergunta requer conhecimento do tema, domínio dos conteúdos envolvidos e dos conhecimentos pedagógicos, para que esses alcancem ou contribuam com a discussão ou possível solução da problemática. Sobre isso, observamos que a maioria dos grupos, ao planejarem seus Projetos Interdisciplinares, elaboraram uma questão problematizadora, que se encontra explícita, principalmente nos títulos dos projetos, ou no início do seu desenvolvimento, como forma de mobilização do conhecimento.

Cabe salientar que observamos a presença da perspectiva interdisciplinar em alguns projetos que foram planejados por blocos temáticos ou subtemas, sem a fragmentação das aulas ou componentes curriculares. Além disso, constatamos outros aspectos relevantes: a) o esforço e a valorização do conhecimento científico ao abordar os temas/conteúdos contemplados nos Projetos Interdisciplinares; b) escolha de temas atuais, conectados com o contexto, com o presente, considerando o conhecimento científico e a perspectiva crítica; c) a presença de um trabalho cooperativo, apesar de constarmos, posteriormente, algumas dificuldades sobre isso, nos registros dos estudantes; d) criação de pergunta na perspectiva de engajamento e com um tema interessante e atual para a turma escolhida; e) a articulação das áreas e a adição de outras; f) realização da revisão teórica e a problematização, com dados que sustentavam a relevância do tema; g) preocupação evidente em considerar os conhecimentos prévios dos alunos, com atividades envolvendo a pesquisa, com o

envolvimento dos mesmos e com as propostas de socialização práticas e de criação; h) propostas criativas para o compartilhamento dos conhecimentos pelos estudantes da escola.

Importante destacar que, apesar destes aspectos, ainda observamos, mesmo que pontualmente, o modo fragmentado ao tratar dos conteúdos nos Projetos Interdisciplinares. Da forma como o conhecimento é trabalhado no contexto escolar, no qual cada área de conhecimento se desenvolve dentro da sua especialidade, muitas vezes, de forma isolada e desconexa de outras áreas, acaba por dificultar a percepção e a compreensão dos futuros professores em visualizar a possibilidade de ações interdisciplinares na educação básica.

Dessa forma, entendemos que é necessário ampliar e potencializar a perspectiva interdisciplinar nas propostas formativas dos cursos de licenciatura e nas escolas, pois conforme Miranda (2008), a interdisciplinaridade é capaz de agir nas brechas, como transgressora das formas enraizadas e estabelecidas no currículo.

Considerações finais: exercício do pensamento no estágio em docência

Cabe salientar que, em cumprimento às competências da AA, no desafio do planejamento de Projetos Interdisciplinares, oportunizou-se aos futuros professores ampliar seus saberes acerca do conhecimento pedagógico necessário a esta prática, desde o aprofundamento teórico sobre interdisciplinaridade até as problematizações recentes em torno da temática, especialmente o que se preconiza nos documentos normativos curriculares.

Embora a perspectiva interdisciplinar tenha predominado no planejamento dos projetos, ainda percebemos a presença de modos fragmentados no tratamento de alguns conteúdos. Posto isso, é possível compreender como os futuros professores concebem a estrutura curricular da escola, pois vivenciaram essa separação disciplinar e fragmentada enquanto alunos da educação básica e

também no ensino superior. Para idealizar, planejar e construir ações interdisciplinares que rompam com essa fragmentação, a formação de professores assume uma função fundamental em não só mostrar como podem ser materializadas, mas proporcionar ferramentas e oportunidades de experimentar, agir, elaborar, construir, executar e praticar atividades interdisciplinares.

Da mesma forma, destacamos que a AA, por ser desenvolvida no formato remoto, apresentou alguns desafios e dificuldades, especialmente no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem e do trabalho dos grupos. Apesar de termos oportunizado, ao final de cada aula, tempo disponível para que os grupos pudessem se organizar e, ainda, termos solicitado versões preliminares dos projetos para avaliarmos o desenvolvimento dos alunos, ainda assim percebemos que o ambiente remoto dificulta esse acompanhamento. Uma forma bastante produtiva foram os registros nos *making of* dos estudantes, com os quais conseguimos, de forma mais direta, verificar a aprendizagem e dificuldades enfrentadas por eles.

No entanto, apesar das adversidades e desafios, é possível afirmar que o exercício do pensamento (Masschelein, 2014), que objetivamos com os estudantes foi, da mesma forma, potencializado nas docências das professoras, no desenvolvimento do estágio em questão. A partir dos seus desdobramentos, o *ethos* experimental, proposto por Masschelein (2014), pôde ser colocado em prática, considerando o reconhecimento da indissociabilidade do processo de planejamento e avaliação da Atividade Acadêmica.

Referências

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação

Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é a Covid-19?*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. In.: PEREIRA, Antonio Serafim Pereira (Org.). *Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões*– São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 57 -74. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto>. Acesso em: 3 mar. 2023.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! In: *Currículo: conhecimento e cultura*. Programa Salto para o Futuro. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Filosofia como auto (educação): para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In.: *A pedagogia, a democracia, a escola*. Editora Autêntica, 2014.

MILOV, Alexander. *Love*: Burning Man, 2015. Disponível em: <http://milova.net/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 113-124.

NATOCA Revista de Design Infantil. Parque de Crochê [S. l., 2021?]. Disponível em: https://natocadesign.com.br/na_estrada/na-estrada-parque-de-croche/Acesso em: 10 mar. 2022.

PIZZIMENTI, Cris. *Sou feita de retalhos*: poema de Cris Pizzimenti com narração de Mundo dos Poemas. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 2 s). Publicado pelo canal Mundo dos Poemas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hr1x6ovHy3Q>. Acesso em: 16 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Referencial Curricular Gaúcho*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e35617, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

UNISINOS. *Plano de Ensino da Atividade Acadêmica Planejamento e Avaliação*. 2022.

UNISINOS. *Plano de Ensino da Atividade Acadêmica - Planejamento e Avaliação* (Semestre letivo 2022/1). Elaborado pela Prof^a Dr^a Elí Terezinha Henn Fabris e as professoras estagiárias Viviane Catarini Paim e Luciane Frosi Piva. São Leopoldo: UNISINOS, 2022.

IV

TORNAR-SE PROFESSOR:

o Plano de Aula como
ferramenta para (trans)formação
docente

Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia

Tiago Locatelli

TORNAR-SE PROFESSOR: o Plano de Aula como ferramenta para (trans)formação docente

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹

Tiago Locatelli²

es·tá·gi·o

1 Tempo dedicado à prática de uma profissão.

2 Período que se permanece em uma empresa para aprendizagem e aprimoramento do cargo que se pretende ocupar definitivamente.

3 Qualquer situação transitória de preparação. (Dicionário Michaelis, 2023).

[...] o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq), do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e da Red de Inducción a la Docencia, Rede Inserção no Ensino e Red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante. Agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa integral (Proex) para estudos *stricto sensu*. E-mail: sabrinehb@edu.unisinos.br.

² Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq). Professor do EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Bento Gonçalves. Agradece o apoio do IFRS, pois encontra-se em afastamento integral para estudos *stricto sensu*. E-mail: tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br.

preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação (Brasil. CAPES, 2010, p. 32).

Iniciamos este texto com três definições do dicionário do termo estágio e, também com a definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir destes sentidos atribuídos ao termo, entendemos o período de estágio como um momento formativo, preparatório, transitório e de experimentação de uma profissão, e, em se tratando de um estágio docente no Ensino Superior (ES), uma oportunidade de exercer a docência universitária, com a supervisão de um professor mais experiente, como parte importante da formação. O que, para nós, foi uma experiência de transformação docente e discente.

Nossa experiência como estagiários no ES se deu por meio de uma docência compartilhada com a professora supervisora, em suas turmas na graduação. Ambos somos alunos do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação (PPG) em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e fazemos parte do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI CNPq/Unisinos), e de orientação.

O estágio foi realizado no ano de 2021, ano em que estávamos vivendo uma pandemia global (Coronavírus – COVID-19), e por esse motivo nossa atividade acadêmica (AA), de Planejamento e Avaliação, foi realizada na modalidade de ensino remoto emergencial³, com encontros síncronos e atividades assíncronas. As aulas presenciais (síncronas) ocorreram na plataforma do *Google*

³ “[...] no caso da Educação, a paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou, necessariamente, um período de folga para professores e alunos. Em algumas redes públicas, a suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se na suspensão das atividades de ensino, ainda que em muitas esteja havendo atividades remotas. Contudo, escolas e universidades privadas, inclusive na Educação Infantil, determinaram que as atividades presenciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota, enquanto durasse a crise sanitária. Tal decisão recebeu, inclusive, suporte legal do Ministério da Educação (MEC) (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 3).

Teams, e as atividades assíncronas envolviam a realização de atividades e tarefas na plataforma do Moodle.

Também fomos convidados, pela nossa orientadora, a escolher uma obra de arte ou algo que nos representasse e que pudesse inspirar artisticamente as nossas aulas, e que não fosse apenas uma ilustração estética, mas que tivesse algum sentido para a nossa docência, assim como para os entendimentos de docência que iríamos trabalhar.

Na turma de segunda-feira, escolhemos como obra de arte o buquê de flores entregue aos medalhistas das olimpíadas de Tóquio 2021⁴. Essas flores foram cultivadas em locais que foram devastados pelo terremoto e tsunami de 2011, e que ocasionou o acidente nuclear na usina de Fukushima. O buquê nos traz, como mensagem, que é possível florescer ou renascer mesmo que o contexto ou ambiente fossem desfavoráveis. Devido a essa história inusitada do buquê, escolhemos esse símbolo para nos acompanhar e inspirar nessa AA. Diante deste contexto, além do esporte de rendimento e da competição, precisamos nos lembrar que tudo isso só tem valor, ou fará sentido, se houver vida. Ou seja, temos uma compreensão de esporte que vai além do movimento, mas que olha para a vida, busca seu cuidado e a sua preservação.

Na turma de terça-feira, escolhemos a obra de arte “A vida é um livro aberto”⁵, do artista e escultor norte americano Brad Spencer⁶, que utiliza tijolos e barro para fazer esculturas tridimensionais. De acordo com o artista, “as esculturas figurativas possuem uma sensibilidade única. Especialmente essas, feitas de tijolo, um material arquitetônico cujas formas visuais raramente se estendem além de uma parede. [...] Como fazer arte por meio de um objeto de características tão rústicas?” (Spencer, n.p).

⁴ Devido a formação inicial em Educação Física de um dos estagiários, escolhemos esse símbolo relacionado aos jogos olímpicos.

⁵ Nessa obra temos um grande livro aberto sendo escalado por crianças que se ajudam nessa subida. Disponível em: <<https://mymodernmet.com/brad-spencer-brick-sculptures/>>.

⁶ Mais informações em <<http://www.bradspencersculptor.com/Site/Home.html>>.

Utilizamos essa obra para trabalhar conceitos importantes como artesanaria (Sennett, 2013), construção do conhecimento, cooperação, partilha e a responsabilidade com o outro. Além disso, essa obra nos inspirava a pensar a docência como criação, autoral, que só pode ser criada por cada professor que desenvolverá sua aula, por isso, uma docência encarnada, como descrevem Fabris e Sebastiany (2022). Também, mostrava a cada aluno que eles precisavam saber e identificar as especificidades de suas docências, e que estavam construindo seus repertórios de ferramentas e conhecimentos pedagógicos específicos para criar suas formas de se tornarem professores.

Nesse semestre realizamos reuniões semanais conjuntas com a supervisora, onde discutimos o planejamento e como seria o desenvolvimento de nossas aulas e atividades.

Durante todo o semestre as atividades foram desenvolvidas da seguinte forma: 1) *Reuniões de planejamento*: antes do início da disciplina nos reunimos diversas vezes. Nestas reuniões organizamos o plano e cronograma da AA, as atividades e materiais no Moodle e definimos a avaliação. 2) *Reuniões semanais de planejamento das aulas*: todas as quintas-feiras (9h às 12h) nos reunimos para organização dos textos e das apresentações das aulas. Esse momento de preparação de aula era compartilhado com a professora responsável, e tivemos a oportunidade de participar de todas as decisões e do acompanhamento e avaliação dos alunos. 3) *Horário de estudo e organização individual*: dedicamos também uma carga horária semanal para fazer a apresentação da aula, ler e estudar os textos, revisar os trabalhos dos alunos e organizar o Moodle e o grupo no WhatsApp com os estudantes. 4) *Participação no processo de avaliação dos alunos*: essa AA tem 96 horas aula, sendo 60h em aula e 36h para práticas, realizada de modo síncrono pela plataforma Teams. Nós propusemos várias atividades para dar conta da carga horária e para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No Grau A (GA) (primeira avaliação) a

turma desenvolveu um Projeto Interdisciplinar, um *making of*⁷ da construção do projeto, um estudo de documentos oficiais e uma apresentação para a turma. No Grau B (GB) (segunda avaliação) produziram um plano de aula, um *making of* da construção e a apresentação de microaula individual. 5) *Participação nas aulas*: participamos de forma ativa em todas as aulas, com liberdade e suporte da professora.

Mesmo tendo duas turmas em dias e horários distintos, optamos por fazer conjuntamente o estágio docente⁸. Essa decisão nos auxiliou no processo de nos tornarmos professores, pois tivemos a possibilidade de compartilhar nossas dúvidas, dilemas e as experiências profissionais anteriores ao estágio, assim como as vividas em nossas turmas.

Acreditamos que esse processo formativo colaborativo foi um dos diferenciais de nossa experiência, pois vivenciamos um processo de coformação entre professores estagiários no ES e também com uma professora mais experiente. Esse conceito foi importante na nossa constituição docente, pois essa coformação é uma ação formativa compartilhada entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico (Bahia, 2017), e também é “[...] potente para pensar a articulação dos saberes da experiência, saberes escolares, saberes pedagógicos etc., [...] que tem na troca entre os pares, recém-chegados e experientes, uma oportuna forma de pensar a formação inicial e continuada [...]”. (Bahia, 2020, p. 159), e no nosso caso, pensar a formação de professores do ES.

O estágio no ES em cursos de licenciaturas se diferencia de outros estágios, pois estamos formando futuros professores, e isso traz consigo uma grande responsabilidade social, pois esses profissionais irão atuar especialmente na Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, e chegando ao Ensino Médio.

⁷ Iremos explicar adiante o que é o *making of* e como foi desenvolvido na AA.

⁸ O planejamento da AA era conjunto, porém a atuação de cada estagiário ocorreu em turmas separadas, em dias da semana diferentes.

Neste texto desenvolvemos a importância e a organização do plano de aula, um dos aspectos experienciados e ensinados em nosso estágio docente. Sendo assim, o consideramos uma ferramenta importante para a formação docente e para a docência, que será desenvolvida pelo futuro professor, em seu contexto escolar. O texto irá apontar também algumas dificuldades, potencialidades e possibilidades que experienciamos, juntamente com os nossos alunos, ao planejarmos e ensinarmos sobre o plano de aula.

Plano de aula: que documento é este? Entre as expectativas, necessidades e possibilidades

Pensar em uma atividade acadêmica que tem por intuito trabalhar planejamento e avaliação com diversas licenciaturas, para nós implica mais do que pensar e ensinar sobre como fazer e desenvolver um plano de aula; é despertar nos alunos a necessidade dessa ferramenta para uma docência qualificada. Nesse sentido, as pesquisas de Guarnieri (1996 e 2000) destacam que muitos desses licenciandos, quando se tornam professores, têm dificuldade em selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para ensinar, selecionar atividades, avaliar os alunos, cuidar da organização e correção das atividades dos estudantes, trabalhar com alunos que apresentam dificuldades para aprender, usar o quadro corretamente e distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares.

Muitas dessas questões foram trabalhadas nesta AA, mas destacamos que saber preparar um plano de aula viável e qualificado, para depois desenvolvê-lo em uma microaula, foi um dos maiores desafios evidenciados e narrados pelos alunos. Consideramos que, tão importante quanto as aprendizagens potencializadas aos estudantes ao longo da AA, foi a possibilidade de acompanharmos todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso propusemos que eles fizessem o que chamamos de

making of, onde o estudante deveria descrever o processo de construção de seu plano de aula, e posteriormente de sua microaula. Esses relatos foram importantes para que pudéssemos auxiliar os licenciandos em suas dúvidas e, também, por acreditarmos que a avaliação não é constituída por apenas uma nota, mas sim pelo acompanhamento processual do desenvolvimento dos alunos (habilidades, conhecimentos e atitudes). Esse processo fica evidenciado no quadro abaixo, onde um dos estudantes descreve o processo de construção de seu plano de aula, relatado em seu *making of*:

Quadro 1: Relato de um aluno sobre o processo de planejar um plano de aula

02/11/2021 – (22:00 às 00:30): **Escolha de uma das aulas do projeto interdisciplinar.** A escolha foi feita com base no conteúdo e nas atividades que mais se encaixam no modo on-line. Neste dia, **as habilidades, competências, objetivos e conteúdo também foram pensados.** Lendo a aula no projeto disciplinar, pude selecionar os itens e defini-los. Entretanto, há grandes chances de mudança no decorrer da produção do plano de aula.

06/11/2021 – (18:00 às 22:00): **Começando a desenvolver o plano de aula.** Primeiro, **pensei na abertura da aula e como introduzir os alunos ao assunto e começar as discussões.** Assim, como estava escrito no projeto interdisciplinar, o professor produz um formulário Google Docs para que os alunos respondam algumas perguntas sobre poluição, meio ambiente, reciclagem e lixo. Finalizando o formulário, percebi que ele continha 10 perguntas objetivas e extensas, o que pode resultar na demora da conclusão da atividade. Desse modo, algumas perguntas foram excluídas, resultando em um total de 6 perguntas, quatro objetivas e duas extensas. Para a formulação das perguntas, realizei a leitura de alguns textos, como “Educação Ambiental na Contemporaneidade: a Constituição de um Ethos Ambiental (Claudia Kuhnem), “O lixo e seu impacto ambiental”, “Como alguns países tratam seus resíduos”, “3Rs – Reduce, Reuse & Recycle”. O professor irá ajudar os alunos com o preenchimento do formulário e como usá-lo corretamente. Também, dará auxílio para a compreensão das perguntas

e, se for necessário, com as dificuldades relacionadas com as respostas. Neste dia, planejei e escrevi toda a aula.

09/11/2021 – (17:00 às 21:00): Antes da aula do dia 09/11, **o desenvolvimento do plano de aula começou a ser escrito**. Na aula descrita no projeto interdisciplinar, será usado um texto em português sobre os 3 Rs, chamado “A importância dos 3 Rs”, para que a turma leia o texto e discuta sobre o conteúdo. Imaginei esse texto sendo utilizado em uma aula presencial, dessa forma é possível que a turma leia junto com o professor e não perca o foco, já que o texto é extenso. Entretanto, vendo do ponto de vista de uma aula online, o texto pode se tornar cansativo, fazendo com que os alunos percam o foco. Assim, decidi mudar o texto base de “A importância dos 3 Rs” para “The ‘Reduce, Reuse, Recycle’ Waste Hierarchy”. O novo texto consegue ser mais objetivo, prendendo a atenção dos alunos. Como este novo texto é em inglês, o professor realizará a leitura junto aos alunos.

09/11/2021 – (22:00 às 00:30): **Após a aula e discussões, voltei a planejar o plano de aula**. Com a atividade de texto selecionada, decidi incluir um vídeo que abordasse as consequências da não reciclagem e o impacto no mundo. No projeto interdisciplinar, esse vídeo estava na aula seguinte (depois da aula do texto sobre os 3Rs), e foi usado para continuar a discussão e, também, introduzir um tópico de gramática para ajudar os alunos em uma futura produção escrita. Contudo, ao planejar este plano de aula, resolvi apresentar o vídeo nesta aula para que não fique apenas a leitura para os alunos. Com o vídeo, é possível ter uma interação maior e mais explicativa com a turma. Para a discussão do vídeo, foram desenvolvidas algumas perguntas para guiar o debate.

13/11/2021 – (19:00 à 00:30): Neste dia, **fiz o fechamento da aula e a avaliação**. No fechamento, desenvolvi uma atividade em grupo para que os alunos acessem o que foi aprendido e discutido durante a aula. Esta atividade estava descrita no projeto interdisciplinar, mas para o plano de aula fiz algumas pequenas mudanças. Como o texto base mudou, os alunos agora têm como textos-apoio “The ‘Reduce, Reuse, Recycle’ Waste Hierarchy”, “3Rs – Reduce, Reuse & Recycle” e “A importância do 3 Rs”, enquanto que, no projeto interdisciplinar, só havia um. Esses três textos irão ajudar a turma a ler sobre o mesmo assunto com escritas diferentes. Além disso, um dos textos está em

português, o que vai ajudar os alunos na sua apresentação. Além dos textos, os alunos também têm o apoio do vídeo apresentado, possibilitando o aprofundamento do assunto sobre as consequências de não fazer a reciclagem. **Na avaliação, considere o trabalho em grupo** feito no fechamento da aula e, **como possível avaliação do caderno de campo no futuro, as anotações feitas pelos alunos.**

15/11/2021 – (21:30 à 00:00): **Últimos retoques do plano de aula e revisão. Fiz mudanças nas habilidades, objetivos e conteúdo.** Ao finalizar o plano de aula, pude observar e delimitar melhor os objetivos e conteúdo da aula. Nas habilidades, que antes contavam com três habilidades selecionadas, ficou com apenas duas. **O contrato pedagógico, o desenvolvimento e os materiais necessários para a aula foram escritos por último**, já que, com o plano completo, é possível observar o que se faz necessário para a aula. Neste dia, também **fiz a organização das referências e formatação do arquivo.**

Fonte: Material da disciplina de Planejamento e Avaliação
(2021/02, grifos nossos).

Esse processo de tornar-se professor foi observado em vários relatos de nossos alunos, quando eles descreveram suas dúvidas, dificuldades e principalmente quando mostraram seu processo artesanal de fazer, desfazer, repensar e ensaiar a maneira mais eficiente de organizar e executar o seu plano de aula.

Em seu texto *Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação*, a pesquisadora Sandra Corazza nos provoca a pensar no planejamento por intermédio dos estudos destes dois autores. Ela nos apresenta os motivos que fizeram com que Deleuze deixasse de lecionar:

Em *O Abecedário de Gilles Deleuze*, no vocábulo *Professor*, Claire Parnet pergunta a Deleuze (então, com 64 anos e aposentado) se ele não sentia falta de dar aulas, já que as dera, com paixão, durante quase quarenta anos, no ensino médio e no superior. Deleuze responde-lhe que, no momento, é uma alegria não ter mais de dar aulas, porque já não tinha mais vontade; embora elas tivessem constituído uma parte importante da sua vida. Diz, então, que essa questão das aulas é

simples, já que elas têm equivalentes em outras áreas, em função de ser algo muito preparado: – ‘Se você quer 5, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação’. E acrescenta que sempre fez desta maneira porque gostava: – “Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração”. Entretanto, com o passar dos anos, começou a perceber que precisava ‘de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor’. E concluiu que estava na hora de parar, para fazer outra coisa, como escrever. Ele diz que não saberia calcular quanto tempo essas preparações lhes exigiam, mas que, como tudo, tratava-se de ensaios (Corazza, 2012, p. 1, grifos da autora).

Esta narrativa nos auxilia na compreensão de que esse tempo de planejamento, voltado para o plano de aula, não é simplesmente um momento para sistematizar os conteúdos a serem trabalhados em aula, mas é onde ensaiamos nossa aula, no sentido deleuziano, sendo possível inspirar-se e ao mesmo tempo criar novas formas de ensinar e aprender.

‘Uma aula é ensaiada, como no teatro’. Se não a ensaiarmos suficientemente, ‘não estaremos inspirados’, e se ela não resultar de ‘momentos de inspiração’, não quererá “dizer nada”. O ensaio que fornece a inspiração consiste em ‘considerar fascinante a matéria da qual tratamos’, em achar ‘interessante o que se está dizendo’, para ‘chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo’. E Deleuze finaliza: – ‘O ensaio é isso’ (Corazza, 2012, p. 1, grifos nossos)⁹.

Essa concepção de ensaio e tempo para inspiração também nos acompanhou em nosso estágio, e destacamos o quanto o exercício do planejamento para o plano de aula é relevante para o “tornar-se professor”. Nesse sentido, apresentamos alguns questionamentos sobre esse tema desenvolvidos por Silva (2018, p. 194): “Podemos compreender o planejamento como um exercício de pensamento? Qual a relevância do planejamento para a oficina do trabalho

⁹ Conceito desenvolvido pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons em seu livro intitulado *Em defesa da escola – Uma questão pública* (2013).

docente? Que relações podem ser estabelecidas entre planejamento e responsabilidade pedagógica?” Essas e outras perguntas estiveram presentes em nossa ação docente, tanto para prepararmos e ensaiarmos o nosso plano de aula para a AA, quanto para ensinarmos e acompanharmos os nossos alunos a fazerem seus planos.

Partimos do pressuposto de que tudo que pedíssemos que eles fizessem em seus planos e futuramente com seus alunos em sala de aula, nós também faríamos com eles. Por esse motivo apresentamos no primeiro dia de aula o contrato pedagógico¹⁰ e o nosso plano de disciplina detalhado de todo o semestre. Discutimos com eles o plano e o cronograma e explicamos o que esperávamos deles, e como faríamos uma avaliação processual, que possibilitasse o acompanhamento de cada fase, sempre propiciando que pudessem refazer as atividades, a partir dos nossos comentários, bem como os critérios e propostas de trabalho para os momentos de sistematização da avaliação em GA, GB e GC.

O plano de ensino da disciplina foi elaborado levando em conta o que a Instituição denomina como *Caracterização de Atividade Acadêmica*, onde estão descritas as competências e conhecimentos exigidas na AA. As principais competências desenvolvidas nesta AA foram:

- a) Reconhecer a indissociabilidade do processo de planejamento e avaliação;
- b) Organizar planos de ação pedagógica, tais como: plano de ensino, plano de aula, projeto de aprendizagem, entre outros;
- c) Compreender as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não apenas como ferramentas educacionais, mas como possibilidades de proposição de práticas pedagógicas significativas;

¹⁰ O contrato pedagógico consiste em um documento elaborado no início da AA, juntamente com os estudantes. Nele estavam previstos os principais requisitos a serem adotados para um bom andamento das aulas. O contrato poderia ser modificado ou adaptado a qualquer momento durante o semestre, conforme as necessidades dos professores e estudantes. O documento previa questões sobre o horário das aulas, postura dos estudantes para com as aulas e atividades, formas de interação da turma no modelo remoto, instrumentos e critérios para a avaliação etc.

d) Reconhecer diferentes concepções de avaliação e suas implicações nos processos de planejamento e avaliação; e) Propor instrumentos e estabelecer critérios de avaliação de modo a orientar a aprendizagem do aluno; f) Trabalhar de forma interdisciplinar, cooperativa e ética, evidenciando postura acadêmica e profissional; g) Expressar-se, oralmente e por escrito, adequando-se às características da situação em que ocorre a comunicação e respeitando as restrições impostas pelo(s) gênero(s) de discurso em uso (Unisinus, 2021, p. 2).

E os conhecimentos a serem desenvolvidos:

a) Relação entre currículo e práticas pedagógicas; b) Planejamento da ação pedagógica: contextualização, intencionalidade, etapas, avaliação; c) Planejamento interdisciplinar; d) Concepções de avaliação; e) Instrumentos e critérios de avaliação; Tecnologias de Informação e Comunicação e sua articulação com as práticas pedagógicas; f) Compreensão e expressão oral. Leitura e expressão escrita (Unisinus, 2021, p. 2).

Esses dados foram importantes e os utilizamos para organizar nossas aulas e selecionar leituras e atividades, sempre com o apoio e coordenação de nossa supervisora.

Iniciamos nosso semestre com a *Apresentação da Atividade Acadêmica*: 1) Apresentação das professoras e dos alunos; 2) Apresentação do Plano de Ensino e do Cronograma do semestre; 3) Proposta das aulas práticas e Contrato pedagógico; 4) Levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre planejamento e avaliação.

Na sequência das aulas organizamos em temáticas que foram desenvolvidas durante a AA:

Tema 1: Currículo e suas relações: nacional, estadual, municipal e escolar: 1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Gaúcho-Municipal e BNC Formação.

Tema 2: Planejamento pedagógico: concepções, funções e modalidades: 1) Planejamento pedagógico: intencionalidade e responsabilidade pedagógica (Silva, 2018). 2) Planejamento por

competências: definição de competências e habilidades e organização pedagógica (Dias, 2010).

Tema 3: Avaliação, concepções, critérios e instrumentos. 1) Avaliação como estratégia de qualificação da formação docente (Fabris, 2015). 2) Avaliação por competências: uma abordagem para a prática pedagógica universitária na Unisinos (Unisinos, 2017).

Tema 4: Planejamento interdisciplinar: como elaborar um projeto interdisciplinar? 1) O projeto interdisciplinar, através do trabalho em equipe e planejamento participativo (Miranda, 2008).

Tema 5: Laboratório de elaboração de planos e microaulas: 1) Planejamento de ensino: etapas para elaboração do plano (PPP da escola, Plano da disciplina e Plano de aula) (Fabris, Oliveira, Lima, 2020).

Tema 6: Docências contemporâneas: tecnologias, metodologias e práticas significativas na elaboração da aula: 1) *Workshop sobre TICS e Educação:* compreender as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não apenas como ferramentas educacionais, mas como possibilidades de proposição de práticas pedagógicas significativas (Moreira; Schlemmer, 2020).

Entre essas temáticas também tivemos aulas reservadas para organização e apresentação dos projetos interdisciplinares e das microaulas e situações para tirar dúvidas dos alunos (tanto no momento síncrono das aulas, quanto em momentos assíncronos). Também trouxemos professores convidados para falar sobre temáticas específicas, a fim de aprofundarmos cada tema.

Essas seis temáticas foram desenvolvidas em nossos planos de aula e também durante as nossas aulas, com diferentes referências e de acordo com as competências, conhecimentos e habilidades desenvolvidas na AA.

Os planos de aula de nossos alunos foram inspirados nos Projetos Interdisciplinares, e com suporte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou das Diretrizes Curriculares Estaduais do Rio Grande do Sul, ou da Legislação do Município, onde cada estudante pode escolher o ano (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) em que desenvolveria seu plano de aula, e o

conteúdo, sempre de acordo com o nível que seu curso habilita (Ex: Curso: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Curso: Letras Português - Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Para que os alunos pudessem desenvolver o plano de aula, a partir da competência específica/habilidade do(s) documento(s) escolhido(s), nós disponibilizamos um exemplo de estrutura de plano de aula, que será apresentado a seguir, e auxiliamos em cada passo do processo de elaboração, pois entendemos que ao elaborar um plano de aula, o professor desenvolve capacidades de organização tanto do que é importante ensinar, como devem ser ensinados os conteúdos e quais as justificativas das escolhas realizadas, o que pode conferir à docência de cada um maior rigor e qualidade de suas aulas. Nesse sentido destacamos que quem se dedica a preparar as suas aulas mostra também um compromisso ético com o ensino e aprendizagem de seus alunos e desenvolve a capacidade de estudo, assumindo a carreira docente, como um trabalho que exige dedicação permanente. É essa (trans)formação que buscamos para nós e para os nossos alunos; que tenhamos a intencionalidade e responsabilidade pedagógica em nosso processo de nos tornarmos professores como um compromisso com a profissão que escolhemos.

De acordo com Silva (2018), o planejamento é a capacidade de trabalho voltado para a promoção de práticas pedagógicas que assegurem acesso a diferentes formas de conhecimento e que estejam comprometidas com a realidade social do estudante. No planejamento alguns saberes pedagógicos são importantes, tais como: *o estabelecimento de prioridades, o acolhimento de demandas e necessidades dos estudantes e a criatividade, quer seja do trabalho escolar, ou da dinâmica das aulas* (Silva, 2018) e, acrescentaríamos, o uso de uma linguagem atualizada, que engaje os alunos em seu tempo, demandas e contexto, com uso das tecnologias e outros meios que os capacite a viver e ler o mundo contemporâneo.

Silva (2018) também destaca outra questão relevante para o planejamento, a de que precisamos refletir sobre os propósitos e

fins da educação, para potencializarmos um planejamento desenvolvido de maneira crítica e democrática. O autor define o planejamento como um exercício de pensamento, e que cabe ao professor o desafio de pensar em planos para organizar as aulas, “[...] prevendo metas, objetivos, procedimentos e as formas de seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados - ainda se configura como uma tarefa importante para o sucesso do trabalho a ser realizado” (Silva, 2018, p. 191). Além disso, o planejamento como exercício do pensamento nos deixará o tempo todo na tensão em verificar como a proposta está sendo desenvolvida pelos alunos, e abertos a refletirmos, revermos, adaptarmos e modificarmos de acordo com o andamento das aulas, e o plano de aula precisa ser dinâmico, flexível e adaptável. O pensamento reflexivo, ativo acompanha todos os processos, por isso, planejamento e avaliação não se separam.

Em nosso estágio, o planejamento foi acompanhado do conceito de artesanaria, desenvolvido pelo sociólogo Richard Sennett (2013), que se constitui em um constante exercício de aprender com as experiências vivenciadas; examinar, interpretar e refazer continuamente constitui um tipo de trabalho artesanal, sempre com um intuito de fazer bem-feito. O artífice se preocupa com o processo e não somente com o produto final, porque a habilidade artesanal se desenvolve no processo do trabalho (Sennett, 2013). Se o processo foi qualificado, há uma possibilidade muito maior de obtermos um bom resultado, pois é ele que possibilita o fazer bem-feito e não outras formas de relação com o trabalho.

As autoras Fabris, Oliveira e Lima (2020) também desenvolvem e defendem a ideia de o planejamento ser entendido como uma artesanaria sennettiana. Para elas, o planejamento

[...] não implica um fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer. Entendemos o termo planejamento como uma artesanaria que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e

repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na prática cotidiana do professor [...]. (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 3).

Ao nos inspirarmos na ideia do planejamento enquanto artesanaria, e ao refletirmos sobre as expectativas e realidades que enfrentamos ao organizarmos o plano de aula, percebemos que ele diz respeito à flexibilidade que o professor precisa ter ao colocá-lo em ação. Saber que, mesmo que tenhamos “ensaiado” bem nossas aulas, em muitos momentos teremos que repensá-las, e que isso faz parte de um constante processo de tornar-se professor e constantemente aprimorar nossas práticas pedagógicas. Essa ação de fazer e refazer, com tempo e reflexão, pode ser inspirada no trabalho dos artífices. Para Sennett (2013)

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposses da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos (Sennett, 2013, p. 328, grifos nossos).

Esse tempo artesanal é importante quando pensamos em organizar um plano de aula com qualidade, por mais que os futuros professores tenham dificuldades de encontrar e ter esse tempo disponível, estando imersos em uma rotina com carga horária elevada de trabalho e sem momentos adequados para dedicação ao estudo, pois o perfil dos estudantes das licenciaturas é de um aluno trabalhador que estuda em seu terceiro turno. Por isso ressaltamos a importância dessa atividade acadêmica no currículo das licenciaturas, pois ela reforça a relevância do planejamento e da avaliação para formação de professores, assim como proporciona ferramentas para a (trans)formação docente.

Plano de aula: uma possibilidade de pensamento e de criação

A AA de Planejamento e Avaliação foi propositiva no que concerne a elaboração de um plano de aula. Para melhor exemplificar uma proposta de plano de aula, optamos por apresentar um quadro com sugestões para sua organização, que adaptamos da literatura pedagógica. Essa mesma proposta foi disponibilizada para os estudantes da AA.

Ressaltamos que essa versão do Quadro 2 do plano de aula, foi fruto de diferentes olhares dos estudantes de Pós-Graduação que passaram e vivenciaram o estágio docência, ao longo de inúmeros semestres, com a participação da professora responsável pela disciplina, coordenando as atividades. Sendo assim, o plano utilizado nessa AA é um material sujeito a mudanças constantes. Em cada semestre o roteiro do plano pode ser alterado, conforme necessidades das turmas e outras propostas dos alunos e estagiários.

O Quadro 2 apresenta os elementos que compõem o plano de aula. Essa versão foi utilizada em 2021/2, nessa AA:

Quadro 2: Plano de aula elaborado pelos autores e utilizado na AA de Planejamento e Avaliação no ano de 2021/02

PLANO DE AULA Material elaborado para a AA Planejamento e Avaliação – Profs. Elí Fabris e Sabrine Hetti Bahia e Tiago Locatelli – 2021/02
IDENTIFICAÇÃO Escola: Professor(a): Nível da Educação Básica/Ano: Componentes curriculares: Tempo da aula: Título do projeto interdisciplinar: Competência específica/habilidade: Tema: Conteúdos:

Estratégias de ensino:

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Abertura da aula:

Contrato pedagógico: combinações envolvendo avaliação

Desenvolvimento do tema/conteúdo/competência:

Recursos de ensino:

Avaliação:

Fechamento:

REFERÊNCIAS

Textos estudados para a aula.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Após apresentar o Quadro 2, com os elementos que compõem o plano de aula, no semestre em que participamos da AA, optamos em aprofundar algumas de suas partes, e outras que foram adaptadas para essa AA, dentre elas:

O *tema* consiste em uma descrição ampla e global do que o professor desenvolverá em aula. O mesmo precisa ter proximidade com os documentos orientadores da escola, dentre eles Projeto Político Pedagógico (PPP), BNCC, entre outros, para ter sentido e relevância nas situações de ensino. Já os *conteúdos*, são desdobramentos advindos do tema e referem-se a elementos mais específicos, que o professor desenvolve no curto prazo, quer seja em uma aula, ou em um conjunto delas, também derivados da BNCC e outros referenciais.

O *contrato pedagógico* é um documento construído pelo professor, juntamente com os estudantes. Nele estarão presentes todos os acordos e combinados para o bom andamento das aulas e da AA. Entendemos que a participação, a atenção, e o respeito, por exemplo, são premissas básicas e fazem parte da postura do aluno. Sendo assim, essas atitudes não precisam estar descritas no documento. Para exemplificar o contrato pedagógico vamos citar alguns combinados que tivemos com nossos estudantes nessa AA,

considerando que esta era uma atividade síncrona: a solicitação de câmera aberta durante a aula, observar a pontualidade no horário das aulas e participação ativa nos momentos de interação e debate etc. Tanto no projeto interdisciplinar quanto no plano de aula a avaliação é parte importante a ser discutida no início de cada processo, pois o aluno tem o direito de saber o que se espera dele. Portanto, para nós, planejamento e avaliação precisam ser pensados juntos.

No *desenvolvimento do tema/conteúdo/competência*, o professor poderá listar o conjunto de atividades, ou a sequência pedagógica a ser desenvolvida em aula. Sugerimos que seja uma descrição compreensível para o professor. Muitas vezes uma narrativa tão detalhada da sequência de atividades não é indicada, pois como já mencionamos, o plano de aula pode ser uma ferramenta flexível. Entendemos esse detalhamento como um roteiro, ou um passo a passo, do que o professor irá desenvolver em aula, além das estratégias e procedimentos que vai utilizar, para que a aula seja compartilhada. No desenvolvimento estão as atividades, as intervenções do professor, o processo de acompanhamento que ele vai realizar, o que faz parte do processo de avaliação. Uma aula pode ter características diagnósticas, de acompanhamento e ou de sistematização. Já a avaliação, nem sempre é de sistematização, mas ela pode ser prevista no plano interdisciplinar ou no projeto que está sendo realizado.

O *fechamento* da aula consiste em “amarrar” os principais assuntos que foram desenvolvidos. O professor pode fazer uma espécie de resgate, uma “costura” dos principais pontos trabalhados, ou um resumo do que foi tratado, deixando encaminhado, ou fazendo menção ao que será trabalhado no próximo encontro. Esse processo também pode ser realizado junto com o aluno e com uso das tecnologias, como por exemplo, as que utilizamos na AA, dentre elas o Mentimeter¹¹ e o Padlet¹².

¹¹ Para maiores informações: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

¹² Para maiores informações: <https://padlet.com/account/setup>

A *avaliação* é uma etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela precisa ser definida juntamente com o planejamento inicial, pois o professor precisa socializar para os alunos logo no início da atividade, juntamente com o seu planejamento. Com o avanço das aulas a proposta avaliativa pode ser retomada e atualizada, porém necessita ser contratada e socializada aos alunos. Como já destacamos anteriormente, defendemos uma perspectiva de avaliação com características processuais e formativa, onde o estudante não é avaliado apenas em um dia específico, de forma episódica, por meio de um único instrumento, como por exemplo, somente uma prova final, ou um trabalho avaliativo. Ela pode ser realizada durante as aulas, e o professor pode planejar estratégias para analisar as dificuldades dos alunos, através da avaliação diagnóstica e de acompanhamento. No entanto, destacamos que, em alguns momentos do período letivo, o professor precisa realizar uma sistematização do trabalho realizado, isto é, um momento com um conjunto de atividades já definidas desde o início do período letivo, que pode ser composta por atividades individuais e em grupos, dentre elas provas, trabalhos, seminários, pesquisas, grupos de discussão, dentre outros. Além destas, citamos a estratégia da autoavaliação, onde o aluno acompanha sistematicamente todo o processo, e em todas as aulas, pois o estudante precisa conhecer seu processo educativo e formativo, sabendo o que precisa de mais dedicação e estudo, o que ele precisa perguntar, buscar e trabalhar para resolver os problemas que ainda não consegue. Essa ressalva é importante, pois consideramos que diferentes instrumentos podem ser usados para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, ou ainda o processo educativo; sendo assim, destacamos que a avaliação não se resume apenas ao resultado de fechamento do processo.

Apontamos que o professor tenha cuidado ao utilizar, como critério de avaliação, a participação do estudante, pois entendemos que essa atitude já faz parte das responsabilidades e atribuições do aluno. Se a participação do estudante for avaliada, o professor

precisa especificar o tipo de participação que espera de seu aluno. Nesse sentido, Biesta (2020) colabora com esse entendimento quando desenvolve o conceito de *alunar*, pois entende, a partir dos estudos de Fenstermacher (1986) que a tarefa do “[...] *aprender* — como tarefa e como realização — é ‘do *aprendiz*’, e que os *professores* devem tentar realizar não a aprendizagem em si, mas a *atividade de alunar*. [...] A aprendizagem é, no máximo, o ‘efeito’ da atividade de *alunar*, mas não da atividade de ensinar” (Biesta, 2020, p. 67, grifos nossos). Esse é o desafio dos professores: possibilitar aos alunos que se responsabilizem pelo “*alunar*”, e que a avaliação seja mais um dos processos dessa relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem.

A partir desses elementos, observamos em nossos alunos na AA um movimento de (re)pensar sobre sua docência, a partir do exercício do pensamento, observado na elaboração do plano de aula e, também, na relação estabelecida com os professores da AA, pois durante todo o desenvolvimento da sua microaula, nós os acompanhamos, dando sugestões de como o plano poderia ser qualificado, ser bem-feito no sentido sennettiano. Podemos ver esse movimento no relato de uma aluna sobre esse processo, descrito em seu *making of*:

Quadro 3: Relato de uma aluna sobre o processo de planejar um plano de aula

28/10/21: **Hoje tirei o dia para colocar minha microaula no papel.** Foi bem especial pensar nela, em cada processo, em cada momento, enfim. Fiquei com muita vontade que ela fosse real. **Após revisar o que escrevi, envie para as professoras Sabine e Elí** na expectativa de saber se é isso mesmo. Por enquanto, gostei muito dela, e perpassando cada etapa fiquei até um pouco emocionada de pensar que isso pode vir a ser feito em algum momento. É um movimento que evidencia a importância da solidariedade partindo do ambiente escolar... como os alunos voltariam dessa visita? Transformados? Emocionados? Revoltados? Como seria essa produção? Como eles reagiriam após

assistir o vídeo que selecionei? Estariam animados, extasiados para viverem essa experiência? Tantos questionamentos...

01/10/21: **Após as contribuições feitas pelas professoras, decidi modificar algumas questões da minha microaula.** Por isso, **escolhi fazer uma aula que traga a origem do conceito de solidariedade** e suas primeiras aplicações e que, ainda, ofereça aos alunos uma ideia para o início dos seus relatórios (a partir dos materiais coletados na saída de campo para conhecer os bairros da cidade, na semana anterior). Nesse sentido, pretendo explicar sobre o conceito solidariedade, e falar brevemente sobre o que precisa constar nesse relatório que, posteriormente, será entregue na prefeitura do município.

09/11/21: Hoje após a aula percebi o quão superficial meu projeto estava, eu realmente não tinha entendido algumas questões. **Percebi que eu precisava exercitar meu pensamento e pensar melhor sobre essa microaula.** Algumas questões colocadas pela Prof^a Elí me fizeram refletir muito... **Como eu faria meu aluno participar alunando? Como eu iria professorar? Compreendi que eu precisava dar vida a minha aula, e que questão importante. Como eu darei vida a minha aula?** Pensei que talvez me aproximando mais dos meus alunos, e interagindo o tempo inteiro com eles... estabelecendo uma relação de igualdade, onde eles aprendem e eu também. Além disso, percebi o quão importante são os outros tipos de avaliação que não a somativa... nesse sentido optei por realizar uma avaliação formativa, diagnóstica, de acompanhamento...

Fonte: Material da disciplina de Planejamento e Avaliação
(2021/02, grifos nossos).

Essa avaliação e reflexão sobre as suas práticas, como podemos ver nos questionamentos da aluna - “como eu faria meu aluno participar alunando? Como eu iria professorar? Compreendi que eu precisava dar vida a minha aula, e que questão importante. Como eu darei vida a minha aula?” - são resultado de um processo de muitos encontros, tanto em aula, quanto nos momentos em que fazíamos a leitura de seus trabalhos, durante o processo de elaboração dos planos de aula e organização das microaulas, bem como nas leituras sugeridas.

Durante essa experiência na AA nem todos os alunos tiveram abertura para aprender por meio deste processo, pois buscamos mostrar um modo de realizar o planejamento e avaliação, a partir da nossa forma de organização da disciplina, no acompanhamento dos alunos e na avaliação processual. Alguns alunos ainda ficaram apegados a um modelo de plano de aula burocrático, em que o professor apenas preenche o documento de maneira simplificada, descrevendo sucintamente as atividades, e ao final propondo a aplicação de uma prova. No quadro 3, percebemos no relato da aluna 2 outro posicionamento: “[...] percebi o quão importante são os outros tipos de avaliação que não a somativa... nesse sentido optei por realizar uma avaliação formativa, diagnóstica, de acompanhamento...” (Aluna 2, 2021/02).

Diante desses diferentes relatos, destacamos que foi muito gratificante acompanhar o processo de cada estudante, perceber suas transformações na AA, desencadeadas principalmente pela experiência da artesanaria, que tinha como principal objetivo que o aluno realizasse um trabalho bem-feito, um trabalho com tempo de reflexão, de fazer e refazer, para desenvolver uma habilidade artesanal (Sennett, 2013). Após este relato de experiência, ressaltamos que a AA também contribuiu e enriqueceu o nosso processo de nos tornarmos professores, enquanto estagiários no ensino superior, pois independente do nível de formação profissional, o nosso processo de constituição da docência sempre estará em constante construção.

Considerações finais: o plano de aula como ferramenta para uma docência enquanto artesanaria

Pensar o plano de aula como uma ferramenta para a constituição da docência dos professores nos desafiou a refletirmos sobre a nossa responsabilidade pedagógica, e em auxiliá-los em seu processo de formação docente. Essa ferramenta quando bem “manuseada” faz com que os futuros professores tenham sempre

em mente sua intencionalidade pedagógica e possam também avaliar sua docência, suas aulas e seus alunos.

Temos o intuito de que os alunos construam o que Deleuze chamou de “caixa de ferramenta”. De acordo com o autor isso “Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione” (Deleuze, 1972 p. 132). Nesse sentido entendemos que o professor pode se tornar um artesão intelectual, que

“[...] como qualquer trabalhador, precisa de instrumentos, de ferramentas (teorias e conceitos) para realizar sua ação, essas ferramentas podem ser adquiridas, emprestadas, aperfeiçoadas, deformadas e até “roubadas” de outros autores, assim como podem ser criadas, inventadas de acordo com os problemas e questões enfrentadas [...]” (Cruz, 2013, p. 4455).

Problematizamos ainda que, quando não há um plano de aula ou planejamento, não há organização pedagógica, e que muitas vezes são apenas conteúdos a serem “vencidos” durante o semestre, sem a vivência de um tempo artesanal para “afiar as ferramentas”, sem a possibilidade de criação.

O que defendemos é uma formação de professores que se comprometa com o “ensino pela intencionalidade pedagógica e responsabilidade pelo mundo e de aprendizagem pela observação, atenção e acompanhamento dos modos de aprender dos alunos” (Lima; Fabris; Bahia, 2021, p. 122); e possibilitando o alunar (Fenstermacher, 1986 e Biesta, 2020).

Com isso, concluímos que o plano de aula é uma ferramenta que precisa ser planejada e organizada com antecedência, pois preconizada o exercício de pensamento. O professor tem a oportunidade de pensar sobre a relevância social dos temas e conteúdos que compõem seu plano de aula e que serão desenvolvidos com seus alunos. Mais do que uma mera formalidade, de um documento a preencher, o plano de aula precisa ser flexível e necessita ser objeto de avaliação, antes, durante e após sua execução. O plano de aula é o documento que

registra o planejamento de como a docência será desenvolvida em uma aula ou em um determinado tempo (no caso de um projeto).

Os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto, sobre o plano de aula, ressignificam nossa compreensão sobre essa ferramenta pedagógica. Não é suficiente apenas destacar sua importância e que o professor faça uso do plano de aula diariamente em suas aulas. O que pretendemos foi mostrar a potência do plano de aula como exercício do pensamento, como uma forma de o professor estudar e ensaiar sua aula de maneira intencional e responsável. Sabemos também que o plano de aula não é uma mera tarefa que o professor precisa realizar, considerando que ele dispõe de uma carga horária semanal para elaborar o planejamento, isso faz parte das atribuições do professor.

O que defendemos é que o plano possa ser compreendido como uma possibilidade de ensaio ou uma ferramenta para a (trans)formação de nossas docências, no sentido que qualificá-las e aproximá-las das expectativas e necessidades de nossos estudantes.

Não tivemos por pretensão, neste texto, dar uma receita de como um plano deve ser feito, mas mostrar um pouco dessa “caixa de ferramentas” e, por meio do nosso relato de experiência, mostrar como essa oportunidade modificou nossa docência e os nossos modos de ser docente, tendo como disparador uma experiência coformativa em uma AA em que fomos estagiários do ES.

Ao fazermos essa breve retomada dos principais elementos que trabalhamos ao longo do texto, não podemos deixar de citar que para nós, estudantes do curso de doutorado em educação, o estágio em docência foi uma experiência relevante no que se refere ao “tornar-se professor do ensino superior”. A ação de constituir-se professor implica em uma experiência de aprender, ao mesmo tempo em que se ensina. Nesse sentido, salientamos que nossa experiência acadêmica teve orientação e participação de uma professora titular da AA. Esse acompanhamento constante certamente facilitou nossa participação e atuação, nos proporcionando maior segurança para a nossa atuação profissional.

Uma experiência de coformação entre nós e a professora titular, entre nós como estagiários no ES, e que também buscamos desenvolver com nossos alunos da graduação.

Referências

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *Relação universidade e escola e a experiência coformativa: uma análise da formação continuada de professores do Ensino Fundamental em um laboratório de docências*. Projeto de Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2022. [Arquivo pessoal].

BIESTA, Gert. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, Ano v, n. 8, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/244>>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CRUZ, Valter do Carmo. A "Teoria como caixa de ferramentas": reflexões sobre o uso dos conceitos na pesquisa em geografia. *X ENANPEGE, Geografias, Políticas Públicas e Dinâmicas*

Territoriais. Disponível em: https://territoriosresistencia.files.wordpress.com/2016/03/valter_carmo_cruz_teorica-caixa-de-ferramentas.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

DELEUZE G; FOUCAULT, M. Intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2017.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. SP. Volume 14, nº 1, jan./jun., 2010.

DICIONÁRIO MICHAELIS. *Dicionário on-line*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estagio>. Acesso em jan. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. In: *Atas do...* Portugal, 2015, p. 442-456.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *XIII Reunião Científica da ANPED-Sul*, 2020 (inédito). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma escola da travessia. In: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). *Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-74.

FENSTERMACHER, G.D. Philosophy of research on teaching: Three aspects. In: M.C Wittrock (ed), *Handbook of research on teaching*. 3 rd edition (pp. 37-49). New York: Macmillan; London: Collier Macmillan, 1986.

GUARNIERI, Maria Regina. Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, n. 10, Rio de Janeiro. Ensinar

e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

GUARNIERI, Maria Regina. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996. <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 17 fev. 2023.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí Terezinha Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Docências Contemporâneas e a Posição do Ensino na Educação Infantil. *Educação em Foco*, ano 24, n. 43 - mai./ago. 2021 - p. 104-127, Belo Horizonte (MG).

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. (p. 113-124).

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG | ISSN: 2179-2925 Revista UFG*, 2020, V. 20, 63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Jan; 2024.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. da (org.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. 2.ed. São Leopoldo, RS: Oikos, 2018.

UNISINOS. *Avaliação por competências: uma abordagem para a prática pedagógica universitária na Unisinos*. 2017. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/files/2017/07/Avaliacao-por-Competencias-na-Docencia.pdf>. Acesso: jan. 2024.

V

*CONHECER AS
ESPECIFICIDADES DOS
ALUNOS:*

**uma ferramenta para o
planejamento**

*Vinicius Silveira Borba
Viviane Catarini Paim*

CONHECER AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS: uma ferramenta para o planejamento

Vinícius Silveira Borba
Viviane Catarini Paim

Planejamento em Educação é o fazer, de forma sistemática e intencional, o plano e o objetivo de ensino (Estudante de Licenciatura em História)

1.Introdução

O que se entende por planejamento pedagógico? Fizemos esta pergunta a estudantes de licenciatura, matriculados na Atividade Acadêmica Planejamento e Avaliação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A epígrafe que abre este texto traduz uma das definições atribuídas pelos futuros professores. A partir dela, podemos pensar em como se operacionaliza este “fazer”, que é próprio do trabalho docente.

Silva (2018), ao defender a relação entre planejamento e responsabilidade pedagógica, afirma que a temática do planejamento como orientação do trabalho docente tem adquirido pouco espaço na formação de professores, ora entendido como procedimento técnico, ora como “[...] uma ação centralizadora e pouco democrática” (p. 181). Neste sentido, nos questionamos: como poderíamos desenvolver o planejamento da Atividade Acadêmica, com futuros professores, que trata especificamente do “planejamento” e da “avaliação”, para que possam compreendê-los, não como uma instrumentalização técnica e burocrática, mas como uma responsabilidade pedagógica?

Para orientar este trabalho, nos pautamos pelo mapeamento de especificidades e concepções da turma de estudantes, para que o planejamento da Atividade Acadêmica fosse pensado a partir de um panorama da caracterização da turma. Chamamos de especificidades as condições de cada aluno com relação ao seu tempo livre, rotina de trabalho, tecnologias disponíveis e propósitos formativos. Da mesma forma, entendemos como concepções os conhecimentos consolidados pelos estudantes ao ingressar na Atividade Acadêmica.

A referida Atividade Acadêmica aborda a temática do planejamento pedagógico e da avaliação. E neste sentido, mais importante do que a escolha das literaturas, é o modo de fazer, a intencionalidade formativa, o exemplo que irá marcar o futuro professor, que pode constituir o modo de ser do aluno no exercício da docência.

Por isso, tomamos como premissa a responsabilidade pedagógica em um curso que forma professores para a educação básica. Bernardete Gatti, importante pesquisadora sobre formação docente, ressalta que “[...] pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (2017, p. 722).

Entendemos que o planejamento pedagógico se iniciaria a partir da elaboração do Plano de Ensino que envolve a definição de objetivos, metodologias e formas de avaliação, para o desenvolvimento das atividades educativas. As diretrizes curriculares da instituição, o contexto sociocultural e as necessidades dos alunos, são pautas que devem ser consideradas no planejamento como ferramenta para uma experiência educativa enriquecedora.

Entre as dimensões que envolvem o planejamento pedagógico, este texto tem como objetivo abordar as especificidades de uma turma de licenciandos de diferentes áreas de formação, e problematiza como a caracterização de um grupo e o mapeamento

de suas concepções e percepções podem contribuir para o refinamento do Plano de Ensino, tornando-o mais adequado a uma determinada realidade.

Como estudo de caso, apresentaremos a produção de dados realizada durante o planejamento da Atividade Acadêmica de Planejamento e Avaliação para alunos das Licenciaturas da Unisinos, ofertada de forma remota presencial, com 96 horas-aula desenvolvidas ao longo do semestre de 2023/01, em um contexto de Estágio Docência, previsto no currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

2.Pressupostos teórico-metodológicos para o planejamento da Atividade Acadêmica

Antes de iniciar a descrição dos procedimentos adotados para o planejamento da Atividade Acadêmica, esclarecemos que defendemos e nos pautamos pela responsabilidade do ensino e, com isso, a autoria docente, nos apoiando em referenciais como Silva (2018) e Biesta (2020). Estes autores têm alertado para um esmaecimento da função do ensino em detrimento de uma lógica, de um discurso de ênfase na aprendizagem, que causa um reposicionamento do papel docente, atribuindo ao professor a função de gestor e facilitador da aprendizagem (Silva, 2018).

Da mesma forma, Biesta (2020, p. 100-101, grifo nosso), destaca que a lógica contemporânea é enxergar a educação

[...] como um esforço centrado no aluno, onde, em última análise, cabe aos alunos construir os seus próprios entendimentos e construir as suas próprias competências, e onde a principal tarefa dos professores é providenciar os arranjos em e através dos quais tais processos podem acontecer. Nessa situação, **o professor já não transmite, de fato, nada, mas desenha ambientes de aprendizagem para os alunos, de modo a facilitar sua aprendizagem.** Da mesma forma, os alunos não estão envolvidos na absorção passiva, mas na construção adaptativa ativa, e é através dela que adquirem as

aptidões e competências que os tornam mais capazes de se adaptarem a situações futuras.

Com isso, não estamos dizendo que não nos preocupamos com a aprendizagem dos alunos, mas temos como compromisso primeiro o ensino como uma ação educativa, considerando os alunos como sujeitos, ocupando um lugar diferente, em resposta ao impacto da lógica da aprendizagem na Educação. Portanto, concordamos que

Quaisquer que sejam nossos objetos de trabalho, ou disciplina ensinada, a busca do "**gesto correto**" deve estar sempre no centro de nossa ação. A preocupação com a **qualidade de nossa ação** ou com **nossa exigência** em relação aos estudantes (e a nós mesmos) configura-se como **imperativos da responsabilidade da tarefa pública de ensinar** (Silva, 2018, p. 194, grifo nosso).

Benetti (2018, p. 24), ao abordar o planejamento do ensino de arquitetura, nos diz que “[...] os temas e problemas não são escolhas banais, tudo é pensado com muito cuidado e posicionamento político. Procurando sempre saber o local onde acontece, em que território acontece e as experiências dos participantes”. Com estes pressupostos, considerando os alunos como sujeitos e suas experiências, pensamos que o planejamento da Atividade Acadêmica deveria contemplar as especificidades da turma e suas concepções para elaborar/reconstruir/ressignificar o Plano de Ensino, sem perder de vista os conteúdos a serem desenvolvidos, em respeito à sua ementa, de acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura.

Ademais, é importante ressaltar que, nesta forma de planejamento, consideramos a função do ensino e a responsabilidade pedagógica. Sobre responsabilidade pedagógica, Masschelein e Simons (2013, p. 101) argumentam que

[...] para realmente entender em que consiste criar e educar, devemos primeiro entender o que acontece. E aceitar isso como ponto de

partida original e fundamental. Responsabilidade pedagógica, ou escolar, dos professores não está apenas no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que compartilham o mundo com elas em suas partes e particularidades.

Para Enzweiler (2017, p. 47), a intencionalidade pedagógica é “[...] onde o professor em um exercício artesanal deve estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos sujeitos, articulando suas intenções com os avanços e percalços que cada aluno possa apresentar”. Neste sentido, num exercício artesanal, descreveremos os procedimentos adotados no planejamento, que iniciou com a análise de um questionário *online*, enviado aos estudantes antes do início das aulas por meio de um formulário da *Google Forms*, sobre o qual produziram-se narrativas de futuros professores, matriculados em diferentes licenciaturas, mas pertencentes à mesma turma da Atividade Acadêmica de Planejamento e Avaliação.

Ressaltamos que, sem buscar recorrências ou consensos nas respostas e considerando cada especificidade, optamos por apresentar, em seções, as características observadas a partir das respostas do questionário, cuja aplicação teve como objetivo conhecer a turma para buscar uma melhor adequação do Plano de Ensino.

3.Caracterização da turma e os impactos para o planejamento docente

Jorge Larrosa (2019, p. 37) aponta que um dos gestos do professor “[...] tem a ver com uma operação espacial, com a reiteração do modo escolar de dar lugar. Começar um curso é dar-se lugar em um espaço público, em um espaço onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros”. Em relação a este espaço público da educação, destacamos que desenvolver as aulas em formato presencial remoto, em que não estamos fisicamente

juntos no mesmo ambiente, nos obriga a pensar nas condições de acesso e de participação dos estudantes, visto que o ambiente remoto complexifica as relações.

É fundamental pensarmos em modos de acompanhar as aprendizagens e desenvolver formas de ensino que sejam adequadas a este espaço que, embora seja remoto, têm a presença do outro. Como exemplo, quanto aos recursos de acompanhamento das aulas síncronas, tínhamos como informação que cinco estudantes assistiam pelos seus celulares, o que nos fez pensar na formatação das aulas expositivas adequadas para a tela do celular, com o tempo mais curto de exposição dos conteúdos, tamanho adequados de fonte nos arquivos utilizados, promovendo um ambiente “[...] de leitura, de escrita, de conversação, talvez de pensamento” (Larrosa, 2019, p. 37).

Contudo, torna-se necessário também pensar na responsabilidade que temos com o tempo do aluno, com o tempo em que estamos juntos, mesmo que remotamente, e o tempo que ele consegue dedicar aos seus estudos, ou seja, o tempo fora do ambiente escolar. Como nos diz Masschelein e Simons (2013, p. 98, grifo do autor),

[...] o tempo livre como o tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para fazer necessidades, desenvolver talentos), mas um tempo para *se empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, talentos ou projetos.

Com isso, queremos dizer que é importante planejar as atividades para que este tempo seja dedicado para o engajamento, para o “alunar” (Biesta, 2020). Diante disso, um dos objetivos do questionário *online* foi verificar a rotina dos estudantes, o tempo que dedicam aos estudos, às leituras indicadas, assim como a experiência na docência, já que a Atividade Acadêmica envolve o

fazer docente. Conhecer esta rotina nos possibilitou pensar em estratégias adequadas para cada estudante para o alcance do objetivo da Atividade Acadêmica.

Da mesma forma, é preciso considerar o tempo do professor, para que ele possa também pensar, refletir, adequar, planejar outros modos, para que a formação não seja aligeirada, atropelada por inúmeros textos sem sentido, pois, como afirma Larrosa (2018, p. 37),

O primeiro gesto do professor tem a ver com uma operação temporal, com a reiteração do modo escolar de dar tempo. Começar um curso é dar-se tempo, dispor de tempo, liberar tempo, criar tempo livre, tempo liberado não apenas da exigência de produtividade e rentabilidade, mas também da urgência e da pressa.

Antes de descrevermos e problematizarmos estas questões, apresentamos alguns aspectos que tratam da caracterização da turma. No que se refere às áreas de formação em que estão matriculados, a turma era constituída por licenciandos em Pedagogia, História, Física, Biologia, Ciências Sociais, Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol, Matemática e Filosofia. Ademais, ao serem questionados sobre as etapas da educação básica que pretendem atuar como professores, os estudantes apontaram diferentes opções, entre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compreendemos que, de acordo com a especificidade dos cursos, a habilitação será em determinadas etapas da educação básica. No entanto, esta informação nos alertou a buscar variados exemplos, de diferentes áreas de formação, de forma a contemplarmos a todos os estudantes em seus percursos formativos, bem como atender a todas etapas da educação básica, para que todos os alunos se sentissem contemplados em nossas falas, nas nossas propostas de atividades e, o mais importante, que pudessem criar suas formas de planejamento e avaliação, de acordo com sua área de formação, considerando a responsabilidade pedagógica pertinente

ao fazer docente, pois “[...] é preciso disposição e comprometimento de cada um com o seu processo formativo; é preciso ser capaz de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo” (Fabris, 2015, p. 445).

Sennett (2020, p. 289) em seus estudos sobre a cooperação afirma que “[...] precisamos estar com os outros para fazer aquilo que não podemos fazer sozinhos e para aprendermos a lidar com as diferenças”. De uma maneira geral, nos acostumamos a buscar parcerias com nossos pares, entre iguais, e a tese do referido autor nos leva a pensar no potencial do trabalho cooperativo entre pessoas diferentes, neste caso estudantes com distintas formações, e voltados para a atuação em diferentes etapas da educação básica. Ao conviver e estabelecer trocas com pessoas de outras culturas, refletimos sobre o nosso próprio modo de fazer (hooks, 2021).

Da mesma forma, concordamos com Masschelein e Simons (2013, p. 98), ao afirmar que

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isso implica que os professores ditam o que os jovens deveriam fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras práticas) em algo que fala com eles.

Quanto à experiência na área da Educação, sete estudantes afirmam nunca ter exercido atividade profissional e treze possuem alguma experiência na área, atuando como professores, monitores ou estagiários e até em atividades administrativas educacionais. Este panorama nos fez perceber o potencial de contribuição que os alunos poderiam ter durante as exposições teóricas, a partir de suas vivências, partilhando de experiências coformativas, que envolvem um desejo de pertencimento, de coletividade numa comunidade formativa (Bahia; Fabris, 2021).

Em relação ao tempo disponível ou pretendido para as leituras e atividades da Atividade Acadêmica, observamos que mais da

metade da turma disponibilizava de uma a duas horas por semana. Ainda constatamos que uma grande parte dos estudantes tinha ocupação de trabalho durante todo o dia (manhã e tarde), e alguns, inclusive, em finais de semana. Estes dados nos fizeram pensar se as atividades prévias estariam de acordo com o tempo dos alunos, e, também nos ajudou a refletir e definir quais leituras seriam imprescindíveis, como obrigatórias, e quais seriam complementares.

Outrossim, nos questionamos sobre as estratégias usadas para a realização de trabalhos em grupo, já que a Atividade Acadêmica tinha como objetivo a elaboração de um Projeto Interdisciplinar, contemplando as diferentes áreas de formação. Tínhamos como hipótese que, em uma realidade na qual muitos alunos trabalham, restariam poucos momentos para o estudo fora da sala de aula. Neste sentido, foi importante a transformação da sala de aula em um ateliê, em um laboratório, possibilitando um espaço livre dentro do horário da aula, onde os alunos, acompanhados pelos professores, pudessem construir suas atividades e debater sobre as atividades acadêmicas com seus colegas, nos indicando a importância de valorizar os momentos síncronos de prática-teoria.

Ainda, sobre os trabalhos em grupo, três estudantes sinalizaram que se sentiam desconfortáveis com esta prática. A característica sinalizada por esses estudantes nos fez pensar em um momento de abordagens sobre a importância desta habilidade para a docência, o necessário estudo para a resolução de problemas por meio da interdisciplinaridade, um dos conceitos estudados na Atividade Acadêmica. Desta forma buscamos conscientizar preventivamente a turma sobre a importância do convívio, da partilha e do desenvolvimento de atividades no coletivo e, especialmente, da coformação.

Contudo, ressaltamos que planejar pensando em cada turma, em cada grupo, diz respeito à singularidade do professor, no sentido dado por Larrosa (2019), de uma característica que se remete a uma maneira própria de fazer as coisas. Sennett (2020) nos diz que decidimos nos comprometer com algo quando entendemos seu

significado, e ao apresentarmos a proposta de Plano de Ensino, justificando cada uma das estratégias e decisões por meio das especificidades da turma, fomos ao encontro de um maior comprometimento dos estudantes com as atividades, a presença e a participação. Efeitos provocados pelo que bell hooks (2021) descreve como uma docência engajada, um fazer docente voltado para o ato de ensinar um grupo específico onde a escuta precede a fala.

4. Concepções acerca do Planejamento e Avaliação e algumas problematizações

Para melhor compreender as concepções da turma acerca das temáticas centrais da Atividade Acadêmica - Planejamento e Avaliação - solicitamos que os estudantes descrevessem o que entendiam pelos referidos conceitos, pois “[...] começar um curso é dar uma materialidade para percorrer, uma linha (textual) para seguir ou, se você quiser, um caminho de estudo, de pesquisa” (Larrosa, 2019, p. 37). Pensamos que, para assumir uma materialidade, é preciso verificar o que os alunos sabem ou conhecem sobre o tema, assim como afirma Fabris (2015, p. 450, grifo nosso) que “[...] a qualidade não pode ser pensada apenas no final ou quando se precisa construir ou elaborar o produto para entrega, **mas desde a concepção, imaginação, planejamento, desde a concepção de cada ação que será desenvolvida**”.

Primeiramente, assumimos o Planejamento como artesanaria, por uma ética do saber-fazer (Fabris; Oliveira; Lima, 2020), como um exercício de pensamento, relevante para a oficina do trabalho docente (Silva, 2018), que envolve intencionalidade e responsabilidade pedagógica, posicionando o ensino e o conhecimento no centro do processo. Isso requer, além de uma série de fatores, como a seleção de materiais apropriados, estratégias avaliativas de caráter formativo.

A partir disso, podemos afirmar que alguns licenciandos apresentaram uma concepção de planejamento que deve considerar a realidade da turma, as necessidades dos alunos,

sinalizando uma preocupação com a responsabilidade pedagógica, como podemos observar nos excertos a seguir.

*Ver a realidade da turma em questão, conteúdos a serem passados e assim organizar atividades que **contemplem o tempo e as necessidades da matéria/disciplina**. Considerando sempre tempo, materiais, local etc (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).*

Compreendo o planejamento como um preparo prévio, que funciona como um roteiro de aula. Esse roteiro não deve ser rígido, mas sim flexível, levando em consideração a interação professor-estudante. Também deve se considerar as informações dispostas previamente, através de dados e observações sobre os alunos, a fim de envolver e instigar os alunos, num processo participativo e dialógico (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

Planejamento em Educação é um processo que visa direcionar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula. O planejamento auxilia o professor no estabelecimento de coerência das atividades trabalhadas, permitindo que o trabalho docente esteja adequado às necessidades do grupo (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

Planejar como algo deve ser organizado, quais as atividades realizadas, levando obviamente em conta os alunos e os meios ao qual todos estão inseridos (Estudante da Licenciatura em História, grifo nosso).

Acredito que seja ter um plano de ensino coerente com os conteúdos e habilidades que os alunos têm de desenvolver durante esse processo (Estudante da Licenciatura em Ciências Sociais, grifo nosso).

Planejar a aula de uma maneira que pode ser aplicada a mais de uma turma com mais de uma variação devido a necessidade (Estudante da Licenciatura em Física, grifo nosso).

No entanto, nas respostas dos alunos, também percebemos a compreensão do planejamento como uma ação burocrática, um procedimento técnico a ser cumprido pelos professores, que é

determinado pelo currículo escolar, enfatizando também a lógica da linguagem da aprendizagem, presente nos discursos contemporâneos acerca da formação de professores, criticada por Silva (2018) e Biesta (2020). Da mesma forma, preocupado apenas com a questão metodológica, de aplicação do conteúdo.

Planejamento em Educação é seguir determinados passos, previamente estipulados pelo currículo e o plano de aula, dentro da sala de aula. O conteúdo, o objetivo, a forma como este conteúdo vai ser entregue, o tempo disposto a ser utilizado; com a finalidade de alcançar as metas de aprendizado dos alunos (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

Planejamento em avaliação é um cronograma que fazemos para saber como seguir com as atividades do semestre (Estudante da Licenciatura em Pedagogia, grifo nosso).

É a organização de como os conteúdos e metodologias serão ensinadas em sala de aula (Estudante da Licenciatura em Biologia, grifo nosso).

A partir desses excertos, percebemos a ausência da artesanaria, do exercício do pensamento e do caráter pedagógico da ação de planejar, em que é preciso problematizar este entendimento de planejamento como atividade burocrática (Fabris; Oliveira; Lima, 2020), ou meramente técnica, que se resume em organizar cronograma e metodologias, fazendo esmaecer o caráter formativo.

Com isso, realizamos primeiramente uma nova seleção de textos para leitura e discussão com a turma, de forma a ressaltar as características do planejamento pedagógico que vem ao encontro dos pressupostos da artesanaria e da intencionalidade pedagógica e da confluência com as especificidades da turma. Também, os excertos dos alunos passaram a compor o material das aulas, promovendo o exercício do pensamento acerca das concepções manifestadas pelos então professores em formação.

Sobre o que os futuros professores compreendem por Avaliação, observamos excertos como:

Avaliação em Educação é o processo em que, por meio de métodos avaliativos, como testes e trabalhos, um professor pode fazer um levantamento do nível de aprendizado de cada aluno individualmente e, então, da turma como um todo, visando sempre atingir os objetivos estipulados pelo planejamento (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

É um mecanismo que se utiliza para saber se o ensino está dando resultado (Estudante da Licenciatura em Pedagogia, grifo nosso).

Dar notas aos alunos (Estudante da Licenciatura em Filosofia).

Avaliação em Educação é a função pedagógica em nivelar ou qualificar a capacidade e eficácia dos métodos de ensino utilizados (Estudante da Licenciatura em História, grifo nosso).

Avaliar se o conhecimento foi passado de maneira clara e eficiente o suficiente para os alunos dominarem os temas (Licenciatura da Licenciatura em História, grifo nosso).

Avaliar se o aluno tem os conhecimentos prévios necessários para concluir a etapa (Estudante da Licenciatura em História).

Analisa o desempenho do aluno (Estudante da Licenciatura em Biologia, grifo nosso).

A partir deles, dialogamos com Fabris (2015, p. 443), ao afirmar que “[...] parece que a qualidade é derivada naturalmente do processo de avaliação e que é a avaliação que confere o selo de qualidade aos produtos”, seja dos programas curriculares, dos métodos de ensino, das metas traçadas, entre outros aspectos que valorizam apenas os resultados da aprendizagem. O discurso da linguagem da aprendizagem na Educação, o qual referimos anteriormente, se relaciona ao cumprimento de programas curriculares, ao alto rendimento, à eficiência e resultados que impactam na ação dos professores. Biesta (2021, p. 2) cita que esta linguagem, nas práticas educacionais, “[...] tem contribuído

significativamente para a emergência de uma ‘dieta’ educacional um tanto restritiva, em que o único foco da Educação se tornou o de produzir ‘resultados de aprendizagem’ mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares”.

Neste sentido, a avaliação assume um caráter de medição, classificação e aferição de resultados. Veiga-Neto (2013, p. 6, grifo nosso) nos explica como a avaliação, com estas premissas, ganhou espaço na educação escolarizada. Diz ele:

Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples “ensinar e aprender” aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial. **E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação.**

No entanto, constatamos, em outros excertos, oriundos do questionário *online*, uma concepção de Avaliação articulada com os pressupostos de uma qualidade da artesanaria e não da produtividade (Fabris, 2015), sobre a qual os futuros professores significam a Avaliação como indissociável ao planejamento docente e a preocupação com o processo formativo de cada estudante.

Acredito que o professor esteja sempre avaliando, seja na presença, participação e nas demonstrações de conhecimento e evolução do estudante. Tal avaliação não deve ser rígida e fria, mas sensível à realidade e capacidades de cada um. Tentando, inclusive, outras formas de avaliação que sejam mais eficientes, pois há alternativas além dos métodos tradicionais

que não servem a todos (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

*A avaliação é um **instrumento na ação pedagógica** que pode ser utilizado para diferentes objetivos. A avaliação pode ser utilizada como um diagnóstico para observar as necessidades dos educandos, assim como um processo para perceber o percurso dos estudantes. **A partir das avaliações, pode-se, também, estabelecer novas estratégias para a ação pedagógica*** (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

*Aquele momento no qual recebemos um retorno do aluno através de seus resultados, **de modo a termos um norte de como está o seu processo formador** e, também, quando **podemos ponderar a necessidade de uma intervenção**, a fim de garantir o melhor aproveitamento possível do aluno* (Estudante da Licenciatura em Matemática, grifo nosso).

*Para mim, **avaliação em educação é o complemento do planejamento**. Para saber se o aluno conseguiu compreender as propostas, é preciso, de alguma forma, avaliar este indivíduo, e **então saber por onde prosseguir*** (Estudante da Licenciatura em Letras, grifo nosso).

Diante dos excertos acima, é possível afirmar que a Avaliação ganha um outro sentido, ao contrário de uma lógica de produtividade e, por isso, reafirmamos a importância da formação inicial de professores que a ressignifique como artesanaria.

Para que a avaliação possa funcionar como uma estratégia de qualificação da formação inicial, não pode ser centrada apenas no resultado final, no produto. Ela precisa acompanhar todo o processo e levantar dados, desenvolver sua propriedade investigativa para que, com os dados levantados, possa rever cada passo, cada detalhe, cada material utilizado, e traçar novas ações e práticas, adequadas ao que se entende por qualidade, ou, ainda, rever, reiniciar, desmembrar, desfazer. Planejar, pensar, refletir, pensar, imaginar. Criar, medir, traçar, misturar, separar, cheirar, sentir, escutar... (Fabris, 2015, p. 448).

Planejar e avaliar com esse entendimento e, convocando desde o início do processo os alunos para um trabalho compartilhado, nos posicionou como professores junto com eles, com a função docente reforçada, mas contando com o engajamento de cada um para um trabalho de coformação. Os alunos estavam imersos em um processo contínuo de avaliação e tiveram a oportunidade de se ver enquanto alunos sendo avaliados processualmente, bem como de repensar em suas concepções de avaliação como finalidade da Educação.

5. Considerações

O exercício de planejar, levando em consideração a caracterização da turma e suas concepções sobre planejamento e avaliação, nos possibilitou considerar duas questões: sobre a Educação em um mundo de constantes transformações, e sobre o exercício de uma Educação democrática, acessível e igualitária.

Ulrich Beck (2018) faz o uso da palavra metamorfose no lugar da palavra mudança para se referir às transformações do mundo. O autor defende que a mudança é uma palavra típica da modernidade, caracterizada pela mudança permanente, enquanto os conceitos básicos e as certezas que a sustentam permanecem constantes. Por esse motivo, “[...] a metamorfose implica uma transformação muito mais radical, em que as velhas certezas da sociedade moderna estão desaparecendo e algo inteiramente novo emerge” (Beck, 2018, p. 15).

Neste sentido, enquanto professores da Atividade Acadêmica, nos permitimos revisar nossas ações, muitas vezes realizadas de forma automática e acelerada. A partir das concepções dos alunos, questionamos as nossas e dos autores em que nos apoiamos, para chegarmos a um entendimento sobre planejamento e avaliação por meio do exercício de pensamento, e não a partir de uma imposição. Nóvoa e Alvim (2022, p. 62) nos trazem que “[...] do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo, também a mudança na formação de

professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”, compromisso que assumimos junto com a universidade. A busca das concepções dos alunos nos possibilitou estabelecer um ambiente pautado no exercício da escuta e no respeito com o saber do professor em formação. Planejar e avaliar com foco na formação exige cuidado e atenção com os saberes e conhecimentos do outro.

A segunda questão significativa faz referência a uma educação democrática, que considera as especificidades e diferenças. Laval e Vergne (2023, p. 75), defendem que, para construirmos uma Educação Democrática, precisamos perguntar “[...] quais são as condições concretas que todos os indivíduos de uma sociedade democrática e ecológica devem desfrutar para estarem em condições de terem acesso a uma cultura comum de alto nível?”. Os autores nos fazem pensar em como tornar a escola um espaço igualitário diante de uma sociedade injusta. Neste sentido, buscamos refletir a partir da iniciativa de conhecer a turma, suas rotinas, seus tempos, seus recursos e seus propósitos, não como um exercício instrumental, mas para que, ao conhecer as condições desses alunos, possamos incidir sobre elas nossa ação educativa e formativa.

Bernard Charlot (2013, p. 103), ao comentar sobre os contrastes sociais na escola, salienta que “[...] os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática do professor e, também, da organização escolar, do funcionamento da instituição escolar e do que a sociedade espera desta”. Ainda, diz que “[...] a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve também fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos” (Charlot, 2013, p. 119). Em um ambiente com pessoas diversas realizando atividades distintas aumentam-se as possibilidades de trabalhar diferentes propósitos e até mesmo abrem-se possibilidades de surgir o inusitado, em detrimento aos espaços homogêneos, controlados e com todas as atividades previstas.

Por fim, acreditamos que a experiência também dá sentido aos escritos e inspirados em Larrosa e Kohan (2018, p. 3), que escrevem sob inspiração foucaultiana, nos aliamos a eles, quando argumentam que

Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

A partir deste pensamento e com a tese de Sennett (2019) sobre o artesanato, que aprende a partir do que faz com as suas mãos, nos motivamos a compartilhar nossa experiência educativa de planejamento. Experiência esta que nos mostrou como o ato de conhecer os alunos de uma determinada turma para repensar sobre as ações educativas podem impactar no planejamento dedicado a eles e como tais especificidades podem ser trabalhados com eles.

Referências

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Textura*, [s. l.], v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806/0>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

bell hooks. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p.

BENETTI, Pablo. *Reflexões sobre o ensino integrado do projeto de arquitetura*. Rio de Janeiro: Rio Books. 2018.

BIESTA, Gert J. J. *A (Re)descoberta do Ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert J.J. Reconquistando o coração democrático da educação. Tradução de Lene Belon. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.01>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.

ENZWEILER, Deise. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e aprendizagem*. Curitiba: Appris, 2017

FABRIS, E. T. H. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. In: Colóquio da AFIRSE, 22., 2015, Lisboa. *Anais Eletrônicos* [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (S. l.)*, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>. Acesso em: 13 set. 2022.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica: 2019.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. *Elogio da escola*. São Paulo: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan., SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. *Juntos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In.*: FABRIS, Elí T. Henn. DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 181-196.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In.*: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VI

EXPERIÊNCIAS DISCENTES:

relações que se estabelecem
entre o alunar e o professorar

Carolina Haussmann

Eduarda Sebastiany

EXPERIÊNCIAS DISCENTES:

relações que se estabelecem entre o *alunar* e o *professorar*

Carolina Hausmann¹

Eduarda Sebastiany²

Eis porque a relação pedagógica não pode ser vista nem como uma relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios) nem com uma relação simétrica (relação entre sujeitos principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como uma relação de diálogo entre seres de palavra [...] uma relação, portanto, também de exposição às palavras dos outros, relação de dívida, ou de carga recíproca, pela qual nos tornamos devedores de uma resposta, um gesto, uma palavra a cada vez singulares. (Masschelein; Simons, 2014, p. 40).

Em nossas trajetórias educacionais, mergulhamos em diversas salas de aula, cada uma ampliando, de maneira única, nossa percepção sobre o ensino, a aprendizagem, a tarefa educativa e as relações pedagógicas. Estas experiências, muitas vezes sinalizadas por momentos que nos marcaram positiva ou negativamente, tornam-se elementos importantes em nossa constituição docente.

¹ Graduada em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

² Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital (Bolsista PROEX/CAPES). Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME/NH). Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

Muitas foram as aulas que participamos, mas nem todas foram espaços de relação pedagógica. Tal relação, como a proposta por Masschelein e Simons (2014) na epígrafe escolhida, desafia a simplificação de enxergar o ensino como uma mera hierarquia ou simetria entre professor e aluno. O diálogo é apontado como o cerne dessa interação, transcendendo papéis pré-determinados e estabelecendo uma conexão mais profunda entre os sujeitos. Ou seja, tornar uma sala de aula um espaço de relação pedagógica requer um certo esforço.

Vivemos, enquanto alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), encontros e relações pedagógicas com alguns professores. Mas, neste capítulo em especial, queremos narrar sobre experiências discentes com a organizadora deste livro, a professora Elí Fabris. Pois ela, em suas aulas, não apenas compartilha o conhecimento, mas também estabelece um ambiente propício ao exercício de pensamento. Ao criar um espaço de estudo permeado pela escuta e abertura ao outro, ela reforça a importância do diálogo na formação docente. Reforça, além disso, pautada em Biesta (2020), que o aluno precisa *alunar* e, o professor, *professorar*.

Para Biesta (2020) a tarefa do professor, ao *professorar*, se traduz em despertar em outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito. Ele precisa conduzir o processo educativo e despertar o *alunar* dos alunos, ou seja, mobilizar os alunos a assumir a responsabilidade em seu processo educativo, a serem ativos e participantes deste processo. O que não significa apenas ser ativo participante, mas estar engajado, participar responsavelmente. Não para prestar contas ou obter uma boa nota ou avaliação, mas por se sentir responsável e comprometido com a própria formação.

Neste capítulo, iremos narrar algumas experiências vivenciadas pela primeira autora, ao cursar a atividade acadêmica de Planejamento e Avaliação (no primeiro semestre do ano de 2022), ministrada pela Professora Elí Fabris e pela doutoranda

Luciane Frosi Piva (realizando estágio docente), à qual a segunda autora participou como convidada.

A atividade acadêmica em questão: “sobre tornar as nossas sextas-feiras à noite momentos de estudo, reflexão, discussão e partilha”³

Desde o início, no primeiro dia de aula, fomos desafiadas. O primeiro desafio centrava-se em conhecer os demais colegas da turma, escolhendo alguém para realizar três perguntas sobre a sua vida. Habitadas com as aulas online – como consequência da pandemia da Covid-19 – e as câmeras desligadas, as professoras nos desacomodaram daquele lugar para transcendermos e cumprirmos o nosso compromisso de alunas. O convite da professora Elí de tornar as sextas-feiras à noite momentos de estudo, reflexão, discussão e partilha, foi se tornando uma imposição para nós mesmas, como alunas, de se colocar neste lugar que concretiza a ação de *alunar*.

No primeiro semestre de 2022, ainda estávamos vivendo as aulas síncronas por meio da plataforma Teams. Essa modalidade de aulas para desenvolver nossa formação acadêmica foi desafiadora para nós, que estávamos acostumadas a frequentar o campus da Universidade. Lidar com a integração do ambiente doméstico ao de estudo, manter um envolvimento ativo nas aulas e o mesmo comprometimento nos estudos demandou esforços, especialmente em meio ao caos gerado pela pandemia de Covid-19. Foi comum ocorrerem aulas em que apenas o professor e alguns poucos alunos ativavam suas câmeras.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, as professoras mencionadas dedicaram-se a criar um outro espaço - uma sala de aula virtual que preserva a essência do ensino presencial. Esse modo de conduzir as aulas nos afastou da nossa zona de conforto como alunas, de câmeras fechadas e apenas ouvintes passivos,

³ Fala da Professora Elí Fabris no primeiro dia de aula.

permitindo-nos reassumir nossas funções e posições de estudantes, acadêmicas e futuras professoras.

No decorrer das aulas, a professora Luciane Piva, compartilhou conosco obras artísticas que oportunizavam espaços de discussão sobre as nossas concepções e os nossos olhares para a profissão que escolhemos seguir. Profissão essa que exige coragem. Coragem para enfrentar os desafios que percorrem a carreira docente. Coragem para enfrentar os ataques à educação. Coragem para enfrentar, por vezes, a solidão que se faz presente no processo formativo. Coragem para se desconstruir e reconstruir.

O próximo desafio apresentado era de criarmos um Projeto Interdisciplinar, no qual fomos divididos em pequenos grupos.

Sobre o exercício de produzir um projeto interdisciplinar em grupo

Ao final de cada aula, as professoras disponibilizavam um tempo para nos encontrarmos com os nossos colegas e dar andamento aos projetos. Além disso, estavam sempre presentes e disponíveis para auxiliar nas dúvidas e dar feedbacks. Durante o percurso na disciplina e da elaboração do projeto interdisciplinar, o grupo da primeira autora⁴ deparou-se com algumas dificuldades nos momentos de trabalhar coletivamente após as aulas. As professoras trabalhavam na primeira hora das aulas, orientando e detalhando as partes de um projeto interdisciplinar⁵.

Enquanto grupo, discutíamos sobre muitas ideias, mas éramos tomadas pela indecisão a respeito da escolha das temáticas que

⁴ Nas experiências descritas sobre o trabalho em grupo e o desenvolvimento da microaula, desenvolvido pela primeira autora, será usado a primeira pessoa do singular.

⁵ Nesta turma não foi possível organizar grupos interdisciplinares com a Pedagogia, compondo com outros cursos. Desta forma, o movimento interdisciplinar ocorreu dentro do próprio curso, com conhecimentos de outras áreas. Porém, importante destacar que em outras turmas isso foi possível, o que enriqueceu ainda mais o plano e o trabalho interdisciplinar.

seriam trabalhadas dentro do planejamento, o que acabou afetando a produtividade do trabalho em grupo: de unir diferentes conhecimentos, olhares, perspectivas e recursos para criar um projeto interdisciplinar. Não havia experiência e entendimento do trabalho interdisciplinar entre o grupo.

A partir disso, as professoras, através de suas avaliações sobre o andamento do projeto, quando passavam para dar assistência aos grupos, traziam indagações, sugestões e sanavam dúvidas, encaminhando o trabalho, o que auxiliou para o engajamento do grupo e desenvolvimento do projeto. No entanto, é preciso ressaltar que todos os grupos apresentaram dificuldades em saber trabalhar em grupo de forma participativa e equilibrada. Muitos colegas ainda acreditam que trabalhar em grupo é discutir o trabalho e deixar sob a responsabilidade de um ou dois colegas. No grupo em questão, por sermos em três licenciandas do curso de Pedagogia, o engajamento aconteceu de forma mais rápida.

Resolvemos trabalhar sobre a importância do patrimônio cultural, histórico, material e imaterial através da perspectiva da fotografia. As escolhas que fizemos deixaram-me muito feliz e entusiasmada com o planejamento do projeto, pois tinha uma viagem marcada para aquele final de semana, com destino à casa dos meus avós maternos, em Teutônia (RS). Meus avós guardavam muitos materiais e objetos pessoais do meu bisavô já falecido, que havia se tornado o primeiro professor do município.

Na viagem, consegui coletar materiais enriquecedores e cheios de memórias afetivas para a minha família, como: fotos de grupo de professores em formação na década de 1930, livros didáticos, fotos de casamento, de turmas da década de 1950, e uma câmera do meu bisavô, vinda da Alemanha. Todos esses materiais trouxeram inspiração para a montagem do projeto, possibilitando extensas trocas e diálogos entre o grupo.

O projeto foi estruturado conforme as sugestões apresentadas pelas professoras, seguindo um roteiro. A cada aula trabalhávamos com diferentes assuntos e temáticas que serviram como embasamento para a realização do trabalho. As professoras

preparavam materiais e disponibilizavam textos para debates coletivos em aula, dividindo a turma em pequenos grupos com perguntas e/ou pautas específicas sobre o material que deveriam ser apresentadas posteriormente para o grande grupo.

Trabalhamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), com o Referencial Curricular Gaúcho (2018), também com autores importantes que tratam sobre a importância do planejamento e da avaliação, sobre a intencionalidade pedagógica, a responsabilidade pedagógica e sobre como estamos nos constituindo professoras. Todas essas discussões foram importantes e indispensáveis para a formação acadêmica de licenciatura em Pedagogia, pois reforçam a postura ética e comprometida que devemos assumir enquanto profissionais da educação, de permitir se expor e compartilhar vivências com os demais colegas e com as professoras.

Fundamentada nisso, o projeto interdisciplinar foi desenvolvido para uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, centrando-se nas áreas do conhecimento de Linguagens e Ciências Humanas, como Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia. O objetivo do projeto era trabalhar com Educação Patrimonial, buscando desenvolver a compreensão dos alunos para essa temática tão importante, evidenciando as mudanças históricas e culturais da comunidade em que vivem e trazendo reflexões através da perspectiva da fotografia, tal qual nos ensina Dalla Zen (2013, p. 21) quando diz:

O patrimônio cultural estimula em crianças e adultos um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura em seus múltiplos aspectos, sentidos e significados.

Justificamos o projeto a partir da compreensão de que as proposições que permeiam o patrimônio cultural estão presentes cotidianamente, carregando testemunhos da história. Pois “cada

grupo humano tem modos de viver, saberes e fazeres que reforçam a noção de identidade (pessoal e coletiva)” (Dalla Zen, 2013, p. 15). Entendemos, a partir de Dalla Zen (2013, p, 15) que a cultura é dinâmica, ela é transmitida e apreendida, e é no convívio social, fazendo parte do grupo ao qual pertencemos, que vamos adquirindo a nossa própria identidade.

Nesse sentido, torna-se significativo que nós, como futuras professoras e estudantes de Pedagogia, saibamos compreender a necessidade de estimular os alunos a respeitarem todas as culturas (no plural, por não existir apenas uma), enfatizando a importância da historicização, dos equívocos e estereotipização existentes na sociedade em que vivemos, bem como sinalizar que nenhuma cultura é melhor e/ou anula outra.

Considerando essas argumentações, trabalhamos, dentro do projeto, sobre a linguagem da fotografia e de que forma ela está inserida em nossas vidas – seja ela impressa/revelada, através de celulares, computadores, tablets e/ou máquinas fotográficas. A partir disso, buscamos criar um projeto interdisciplinar que tornasse possível encantar os alunos com o compartilhamento de histórias familiares e debates coletivos, bem como a valorização da conservação de tradições e identidades dos povos da comunidade, o conhecimento dos valores culturais através de fotos na montagem de um observatório cultural, e o acesso a outros objetos de estudo.

Ao finalizarmos a estruturação do projeto interdisciplinar, iniciamos a montagem da apresentação. Para produzir o material de apresentação do projeto, dedicamos tempo para criar vídeos e imagens dos materiais coletados na viagem e que seriam utilizados se o projeto interdisciplinar fosse acontecer de forma presencial, em uma sala de aula, “tirando-o do papel”. Essa apresentação foi realizada para os colegas e as professoras, no momento de aula *online*.

O momento de apresentação dos projetos foi de grande encanto e prestígio. Cada grupo apresentou projetos interdisciplinares instigantes e com distintas especificidades e singularidades. Estávamos muito curiosas e interessadas no que havia sido produzido pelos diferentes grupos, de que modo

havam planejado interdisciplinarmente, combinando, por exemplo, as áreas de Biologia, História, Física, Educação Física etc. Acreditamos que aquele momento tenha sido muito importante para todos os colegas, pois foram notadas as dificuldades de compreensão no que se refere à interdisciplinaridade ao longo das aulas, de construir um projeto que abraçasse diferentes áreas do conhecimento, a intersecção dos conteúdos, bem como o posicionamento de cada acadêmico.

Após a finalização do Projeto Interdisciplinar e das apresentações dos grupos, fomos chamadas a planejar e a produzir uma microaula, relacionando-a conforme a estruturação do projeto anterior.

Sobre o exercício de produzir uma microaula individualmente

Elaborar um planejamento e uma microaula, individualmente, tornou-se o novo desafio a superar naquele semestre na Unisinos. Minha experiência profissional (em estágios não obrigatórios e como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID) voltavam-se para a Educação Infantil, com crianças bem pequenas, gerando uma certa insegurança no momento de montar o roteiro e apresentar a microaula de maneira qualificada. Teríamos 10 minutos de apresentação, de modo que, naquele momento, estaríamos na posição de professoras em sala de aula.

Todas as temáticas e debates apresentados pelas professoras, além dos momentos no grupo com assessoria delas, foram preciosos e auxiliaram muito nesta construção individual. Para a microaula, as docentes disponibilizaram um roteiro que iria auxiliar na organização, no qual devíamos rever o projeto interdisciplinar, estudar o tema e extrair a nossa aula, tendo como premissa o artigo *A Artesania do Planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental*, escrito por Eli Terezinha Henn Fabris, Sandra de Oliveira e Samantha Dias de Lima no ano de 2020.

Segundo as autoras do artigo em questão, existe uma compreensão equivocada sobre o planejamento, de que ele é apenas uma tarefa meramente burocrática da ação pedagógica, uma função naturalizada na docência. Ao contrário disso, elas entendem:

[...] o termo planejamento como uma artesanaria que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na prática cotidiana do professor iniciante. [...]. Planejar é um exercício pautado na artesanaria, o que confere originalidade e autoria ao planejamento, empreendimento que nos alegra e nos compromete, porque estamos envolvidos por uma ética do saber-fazer, um fazer produzido pelo pensamento e pela ação (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 3).

Fundamentadas nos textos trabalhados em aulas e nas falas das professoras, entendemos que o planejamento não é apenas o ato de planejar, mas de ressignificar, de analisar o percurso, é a organização de um tempo e de um espaço, é flexibilidade, pesquisa, criação e construção. Planejamento exige responsabilidade. Planejar é um caminho de voltas, em que é possível ir e voltar quantas vezes forem necessárias.

Para criar a microaula, trouxe como temática o modo como era feito a fotografia antigamente, trabalhando com os componentes curriculares de Arte e História para o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Grande parte dos materiais de pesquisa utilizados para a montagem da microaula foram os mesmos coletados na viagem que eu havia feito para casa dos meus avós maternos.

Apoiada nisso, o exercício de produzir uma microaula tornou-se um processo de grande importância na minha caminhada acadêmica. Com a assessoria e acompanhamento das professoras, pude criar, de forma autoral, um planejamento pedagógico, realizando escolhas que eu acreditava que pudessem enriquecer e expandir o trabalho com os alunos, mesmo que de forma fictícia, dando forma à minha caixa de ferramentas pedagógicas. Outrossim,

um dos maiores desafios que enfrentei, e que por muitas vezes tirou-me da zona de conforto e da quietude, foi o de montar um roteiro de apresentação que não ultrapassasse os 10 minutos, como se eu estivesse em uma sala de aula com meus alunos.

Este exercício exigiu mergulho profundo nas temáticas que seriam trabalhadas dentro do planejamento da microaula e dedicação nos ensaios para a apresentação. Dessa forma, utilizo como inspiração para descrever os meus aprendizados o conceito de (de)formação discutido e apresentado por Elí Fabris (2020, p. 13-14), ao dizer que:

Ao pensar no conceito (de)formação, fazemos uma justaposição da preposição “de” antecipando a palavra “formação” (de)formação; desta forma a formação [...] sempre é tomada no sentido de deformar, de conduzir de outros modos, de desconstruir, ver e pensar de outras formas, é uma forma de chamar atenção para o sentido atribuído à formação.

Fomos convocadas a nos deformarmos, mas para que tal ação transcorresse era preciso aceitarmos fazer parte desse desafio, de nos entrelaçarmos com a proposta da disciplina. Era preciso *alunar* para que a transformação ocorresse de fato.

Portanto, essa prática realizada na disciplina de Planejamento e Avaliação contribuiu muito para o meu aprendizado enquanto licencianda de Pedagogia, proporcionando uma vivência em sala de aula, mesmo que de forma simulada. Em muitos momentos eu me encontrei desacreditada, de que as coisas não dariam certo, mas as professoras estiveram presentes durante todo esse processo, prestando apoio e incentivando sobre a importância do estudo e dos ensaios das apresentações. No dia da apresentação, a microaula saiu da melhor forma, e a partir disso eu pude perceber o quanto aquele semestre serviu para me fortalecer, em que foi possível aproveitar ao máximo todas as oportunidades que foram lançadas.

Outrossim, manifesto o cuidado e a sensibilidade que as docentes nutriram durante as avaliações sobre o planejamento da

microaula. As devolutivas ocorreram no início, meio e fim. Nunca estive só neste processo, o que demonstra o comprometimento das professoras com a tarefa educativa e com o nosso processo formativo dentro da universidade. Além de pareceres, as professoras deixaram comentários no texto, fazendo sugestões e, se necessário, correções. Exemplo disso está no feedback recebido.

Quadro 1: Feedback das professoras sobre a microaula

*Prezada Caroline.
Parabéns!
O plano contém a estrutura exigida e o tema é relevante e de acordo com o projeto interdisciplinar;
Detalhasse o conteúdo assim como evidenciaste sua apropriação teórica na microaula, na interação e no uso de imagens;
Apresentaste boa proposta de avaliação, mesmo que o registro da entrevista pelos alunos necessite de ajustes para melhor adequação ao nível de competência da faixa etária; Observar no plano algumas sugestões.
Abraço afetuoso,
Professoras Elí e Luciane.*

Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Considerações finais

Acreditamos que a atividade acadêmica de Planejamento e Avaliação deveria estar presente em mais de um semestre durante o curso. Planejar e avaliar são processos inerentes à prática docente e, portanto, saber desenvolvê-los com qualidade e autoria demanda muito estudo. Desde o início da graduação fomos convocadas a elaborar planos e propostas de aula, mas sempre ficava aquela dúvida: será que é assim mesmo que se planeja? Será que seria possível desenvolver essa proposta com uma turma? E a avaliação, é isso mesmo? Nem sempre recebemos devolutivas sobre essas atividades, o que fazia perpetuar nossas incertezas.

A partir das experiências vivenciadas nas aulas de Planejamento e Avaliação, foi possível compreender e vislumbrar

a dimensão deste trabalho. O semestre, com tantos desafios que fomos convidadas a enfrentar juntas, possibilitou a produção de algo que não acreditávamos que seria possível, nos fortalecendo enquanto licenciandas e futuras professoras. As experiências apresentadas causaram aquele friozinho na barriga de quem está iniciando na profissão e de quem realmente se importa e realiza com seriedade as atividades desenvolvidas na graduação.

A modo de conclusão, expressamos nossa gratidão às professoras Elí e Luciane. Guardaremos com grande estima os valiosos ensinamentos partilhados e as aulas ministradas com entusiasmo por professoras comprometidas com sua profissão. Agradecemos pelas inspirações e pelas marcas positivas que deixaram em nosso percurso formativo, as quais impactaram grandemente em nossa constituição docente.

Referências

- BIESTA, Gert J. J. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, 205p.
- DALLA ZEN, Laura Habckost (org.) *Linguagem artístico-culturais I*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013, 68p.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A arte da arte: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul* (2020).
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014, 237p.

VII

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO,
EXERCÍCIO DE PENSAMENTO E
CUIDADO DE SI: o que se aprende na
elaboração de microaulas na
formação inicial de professores?**

*Maurício Ferreira
Samantha Dias de Lima*

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, EXERCÍCIO DE PENSAMENTO E CUIDADO DE SI: o que se aprende na elaboração de microaulas na formação inicial de professores?

Maurício Ferreira¹
Samantha Dias de Lima²

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada.
Gonzaguinha

1. Notas introdutórias

Pensar o planejamento pedagógico para além de ofício docente têm sido pauta de investimentos em nossas pesquisas. Tais movimentos têm nos provocado a entender que o binômio ser-estar

¹ Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e EaD e pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

² Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Básica - IFRS. Docente do Mestrado em Educação Básica e da Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

docente no contemporâneo implica em estarmos atentos ao mundo em que vivemos de modo integral, ou seja, estarmos conscientes de que temos, também, um compromisso com o passado, o presente e o futuro nos cursos de formação inicial de professores e professoras.

Ser docente no contemporâneo³ tem exigido uma constante atualização e adaptação às mudanças sociais e educacionais deste tempo, destacando o período pandêmico que mudou, radicalmente, as nossas relações com as tecnologias e, conseqüentemente, os modos de ser professor, de ensinar e de promover a aprendizagem. Deste modo, entendemos que as docências no contemporâneo ocorrem de múltiplas formas. São modos de ser e fazer que coadunam com os professores e suas artesanias. Ocorrem na interação com os múltiplos tempos (individuais, coletivos, institucionais e da experiência) através da intencionalidade pedagógica. Articulam-se com os territórios habitados, sejam eles físicos ou virtuais.

Nessa esteira de pensar o ofício de professor, Boff e Lima (2022, p. 76), apontam que

[...] a Docência no Contemporâneo (DC) conjuga este modo individual que cada professor e cada professora mobiliza no seu fazer pedagógico, com os pares e os estudantes, se (re)construindo em cada aula. A DC é ação, é exercício; mas também é ferramenta, quando entendida como instrumento intencional que realiza um trabalho, que prevê caminhos para o alcance de objetivos, a partir de metodologias que tanto anunciam/planejamos formas de ensino como avaliam o processo de interação. Só existe docência se existirem professores, estudantes e o espaço/tempo da aula.

³ Assumimos o conceito de “contemporâneo” pela palavra de Agamben (2009, p. 72), para quem o “[...] *contemporâneo* não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder” (grifo no original).

Cabe-nos, na condição de formadores de formadores, manter um compromisso com os “recém-chegados” na profissão. São esses, os licenciandos e licenciandas, que destacamos em nosso texto. Trata-se de um grupo que, apesar das dificuldades, da pouca valorização da carreira e do empresariamento da educação (Klaus, 2017), “não foge da fera e enfrenta um leão”, tal como anunciado na epígrafe. Adiante, observaremos que o conjunto dos materiais analisados para este capítulo ratificam, pelo menos entre os(as) mais destemidos(as) e dedicados(as), o desejo de *construírem um outro amanhã* por meio da educação. É a partir dessa “aposta” de ordem intelectual, técnica e política que nos mobilizamos para responder, mesmo que provisoriamente, à seguinte questão: o que os professores em formação aprendem na elaboração de microaulas nos cursos de Licenciatura?

Para tanto, foi necessário articular esse exercício formativo no contexto do *planejamento pedagógico*⁴ - cerne desta obra. Embora o planejamento pedagógico tenha se configurado como uma dimensão constituinte do trabalho docente, uma pauta defendida nos cursos de formação inicial e continuada de professores, faz-se urgente voltar ao tema a fim de garantir aquilo que Gandin (1985, p. 22) defendia já na década de 1980:

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está desse tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido.

Pensar de forma crítica sobre os arranjos de poder, que organizam a sociedade, produzem sujeitos, definem a função da escola, reconhecem certas práticas docentes em detrimento de

⁴ Gostaríamos de registrar que entendemos que planejar e avaliar são constituintes do ofício docente e ocorrem conjuntamente. Contudo, neste texto, optamos em colocar nossas lentes sobre o planejamento pedagógico/planejamento docente.

outras de ordem mais democrática e justa, parece um caminho promissor para redefinir, em outros termos e lógicas, as práticas de organização e planejamento pedagógico. Assumir esse desafio que é tanto epistemológico quanto operacional, contribuiria, também, para a superação daquilo que Rodrigues (2011, p. 30) observava nos planejamentos das alunas do curso Normal – mas que é reproduzido por parte das licenciandas e licenciandos – ao manifestarem “[...] o quão mecânico para elas era o ato de planejar, expressavam essa constatação nos exercícios, como alunas, e, na prática de sala de aula, como estagiárias”.

Em um artigo mais recente, Silva (2018), por sua vez, identifica como controversa a questão do planejamento pedagógico na literatura contemporânea, o que nos permite examinar com cuidado essa dimensão das práticas docentes. O autor aponta três questões sobre o planejamento: primeiro, trata-se das abordagens mais culturalistas do currículo que compreendem o papel da escola como responsável por ampliar o repertório cultural das crianças e dos jovens. Essa orientação por si só não resolveria a questão das exclusões e valorização das manifestações culturais hegemônicas. Para tanto, o professor deveria desenvolver, em seu planejamento, uma postura de permanente questionamento sobre o que conta como válido culturalmente.

O segundo aspecto refere-se à “cultura da medição” discutida por Biesta (2012), que atribui mais peso às questões de gestão (indicadores, *rankings*, relatórios de desempenho e outros) do que à dimensão pedagógica. O planejamento, aqui, estaria à serviço de uma meta educacional definida em um contexto de comparação e competição. Para o autor holandês, “a ironia desses argumentos é que a responsabilização é com frequência limitada à escolha a partir de um cardápio fixo e, assim sendo, lhe falta a dimensão democrática” (Biesta, 2012, p. 811).

O terceiro e último argumento versa sobre a urgência de ressignificar as ciências pedagógicas a fim de que sejam, novamente, capazes de reinventar as práticas que circulam na escola contemporânea. Tal movimento está, intrinsecamente,

comprometido com a própria decisão de adjetivarmos o planejamento como “pedagógico”. Retomaríamos, assim, sua especificidade em uma nova posição de destaque. Por fim, Silva (2018, p. 187-188) arremata suas observações ao pontuar que,

Em um contexto de centralidade da aprendizagem e de declínio dos sentidos públicos da escolarização, torna-se pertinente restabelecer o debate acerca das tarefas intelectuais (e políticas) que perfazem a ação dos professores, bem como das possibilidades pedagógicas inscritas nas práticas de planejamento.

Não devemos tomar a questão do planejamento como amplamente aceita ou reduzi-la a uma mera decisão de ordem técnica. De forma geral, abordamos uma ação no âmbito da educação que lida com a formação, com as condições de elaboração de narrativas que façam sentido aos sujeitos que estão na escola e com a possibilidade de abertura ao devir. Implicações que vão na contramão da proliferação de saberes considerados percíveis (Ferreira, 2014), de processos de curto prazo (Sennett, 2006) e da desterritorialização neoliberal, que arrasta tudo para a homogeneização crescente dos modos de vida (Lazzarato, 2014).

Apoiados em autores como Biesta (2012), Foucault (2010), Larrosa (2017; 2018), Masschelein e Simons (2013), Sennett (2009) e outros, nosso objetivo é compreender o lugar do planejamento pedagógico no exercício de pensamento e nas práticas de cuidado de si. Para tanto, elegemos como local investigativo uma disciplina de planejamento e avaliação compartilhada entre dez cursos de Licenciatura de uma Universidade comunitária da região metropolitana do Rio Grande do Sul⁵. O recorte temporal assumido compreende os períodos letivos de 2020/1, 2022/1 e 2022/2.

Organizamos o artigo em quatro seções, sendo essas “Notas introdutórias” a primeira; seguida dos “Procedimentos

⁵ Os referidos cursos são: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, História, Letras Português, Letras Inglês; Letras Português-Inglês, Matemática e Pedagogia.

metodológicos”; “Planejar, pensar e cuidar de si”; e as “Considerações finais”.

2. Procedimentos metodológicos

Nosso material empírico foi composto pelo conjunto de documentos intitulados *making of* e *diários de classe* dos três semestres já citados anteriormente. Esses documentos foram propostos pela professora e seus/suas estagiários/as docentes⁶ como estratégia de registro por parte das alunas e alunos durante as aulas. Como se tratava de um volume significativo de arquivos que apresentavam reflexões, dúvidas, observações sobre os textos estudados ou comentários feitos durante os encontros, selecionamos somente aqueles que apontavam para o exercício final: elaboração do planejamento de aula e os bastidores da gravação das microaulas (*making of/ diários de classe*). Selecionamos, assim, 26 licenciandos(as) e seus registros escritos.

Ao recebermos os materiais, identificamos que os registros assumiram o caráter de narrativas escritas, ainda que os licenciandos não as tenham escrito com esse fim. Mas cabe ressaltar que:

Esse (re)encontrar-se por meio das palavras narradas possibilita a produção de sentidos diferenciados em cada participante, uma vez que a narrativa escrita não é apenas a narração de vivências e, conseqüentemente, um registro escrito, mas configura-se em aprendizagem não só pelo vivido, como também pela (re)organização dessas vivências e, principalmente, pela produção de sentidos resultante dessas experiências (Lima, 2023, p. 314).

Após o acesso às narrativas, adotamos a sistematização por “grupos de sentidos”, um termo que vem sendo cunhado por Bahia e Fabris (2022, p. 124) em suas pesquisas, e que segundo as autoras

⁶ Trata-se do estágio docente ou estágio pós-doutoral previsto no currículo do Programa de Pós-Graduação da referida Universidade. Portanto, doutorandos e uma pós-doutoranda acompanham a professora titular.

pode ser entendido como um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise; ele é escrutinado e ganha uma nova organização, a partir de narrativas semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

Deste modo, com base nas recorrências das narrativas dos alunos e alunas, foi possível organizar dois grupos de sentidos para a construção deste texto: “Planejar e avaliar como estratégia de pensamento” e “Cuidado de si”, que apresentaremos nas seções analíticas a seguir.

Parece-nos importante destacarmos que as turmas que geraram as narrativas tiveram como perspectiva teórica principal a docência como artesanaria. Não é nosso objetivo aqui discutir ou mesmo operar com essa noção, que está apresentada e desenvolvida por Fabris (2015), Fabris e Oliveira (2020), e Boff e Lima (2021). Porém, compreendemos que essa especificidade marca, de alguma forma, tanto o encadeamento das atividades propostas nas aulas quanto as provocações feitas pela professora e estagiários(as). Como será possível observar, essa compreensão de artesanaria, inspirada sobretudo em Sennett (2019), aparece em certas narrativas.

3. Planejar, pensar e cuidar de si

Planejar (em qualquer tempo e espaço) é antecipar ações, traçar rotas, criar subsídios para saber onde se quer chegar. Na educação, o planejamento pedagógico não se dissocia das suas finalidades históricas. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma ferramenta primordial para um trabalho pedagógico bem-sucedido e de uma estratégia de exercício de pensamento e de cuidado de si. Para Fabris, Oliveira e Lima (2020)

A ação de planejar é determinada pela concepção que o docente tem de ensino e de aprendizagem; a partir disso, intencionalmente, ele

vai criar uma forma de ensinar que seja própria do que entende por ensino e sobre como a criança, o jovem ou o adulto aprende. Também entrará no jogo a questão de como o professor vai avaliar o que o aluno aprendeu. Então, ensino, aprendizagem e avaliação formam a tríade de concepções necessárias ou essenciais para a construção do planejamento docente (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 2.).

Podemos dizer que a ação de planejar é determinada pela concepção que cada professor ou professora tem do que é o *ensino* e de *como se aprende*, ou *como espera mediar/medir a aprendizagem* de determinado grupo. Com base nisso, entra a intencionalidade pedagógica, ou seja, o seu planejamento (as suas antecipações), o seu *modus operandi* de como fará. Como nos diz Biesta (2020), “o ensino importa” e cabe ao professor ensinar além de conteúdos formativos, sobre a responsabilidade pedagógica de um bom planejamento, assumindo este como prática pedagógica do ofício docente.

Em relação à dimensão do cuidado de si, buscamos no chamado terceiro domínio dos estudos de Foucault (Veiga-Neto, 2003) as teorizações necessárias para analisar as práticas de si - aquelas que o sujeito é levado a agir sobre si mesmo - desencadeadas pelos atos de planejar e executar sua proposta pedagógica. De acordo com o filósofo francês, a noção *epiméleia heautôu* (cuidado de si) esteve presente na Antiguidade grega e tornou-se, ao longo dos séculos I e II de nossa era, um princípio organizador dos modos de vida não somente helênicos como, também, romanos. Teríamos, assim, uma longa história das práticas da subjetividade, que configura o cuidado de si como um conjunto de exercícios que tratam dos modos de ser, das formas de reflexão e pensamento, das relações entre sujeito e verdade. Para Foucault (2010, p. 11-12),

A epiméleia heautôu é uma atitude - para consigo, para com os outros, para o mundo. [...] É também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior [...], dos outros, do mundo etc., para “si

mesmo". [...]. A *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou essa forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos

Tais práticas constituem uma ética que conduz o sujeito a certo estado de liberdade. Liberdade essa que o permite assumir para si um modo de existência. Tomar as "rédeas" de sua vida. Isso marca as relações indissociáveis entre as questões éticas e as questões políticas, ou seja, entre o cuidado de si e o poder.

Enfim, são essas as perspectivas - do planejamento pedagógico e da *epiméleia heautôu* - que buscamos para analisar as narrativas presentes nos documentos selecionados. Trata-se de um ensaio investigativo que se elabora tanto a partir do exercício de pensamento quanto do cuidado de si presentes no âmbito da formação inicial de professores.

3.1 Planejar como estratégia de pensamento

Esse grupo de sentidos emerge desse nosso olhar para o planejamento como algo intrínseco ao ofício de ser professor, como um movimento de pensamento e uma "estratégia" a ser assumida. Entendemos o planejar como uma estratégia de pensamento propícia ao "ofício docente".

Iniciando pela dimensão de pensar o ofício docente, partimos da ideia de que planejar é algo que imprime muita especificidade "artesanal" ao fazer do professor; no ato de planejar se emprega habilidade, talento, aptidão, perícia, engenhosidade e mestria. Sennett (2019, p. 19, grifos nossos), nos diz que a, "habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. [...]. **E embora a perícia artesanal possa recompensar** o indivíduo com orgulho pelo resultado do seu trabalho, **não é uma recompensa simples.**"

Com relação a este fazer artesanal que envolve pensar e fazer em prol de planejar, trazemos as narrativas do Aluno 18:

Agora posso afirmar que reconheço melhor que antes a necessidade de um bom planejamento. Na minha experiência prévia, sem essa vivência de agora, considerava o planejamento uma tarefa maçante, que consumia muito tempo e que na hora de virar prática, esbarrava em mil obstáculos. Hoje penso em trabalhar melhor com os recursos disponíveis e, se estes não forem suficientes, **buscar o que for necessário** para aí sim pensar nesse processo e efetivamente poder aplicá-lo.

[...]

E foi justamente numa realidade ainda mais distinta da nossa. Fiquei observando alguns alunos chegando para a aula na comunidade Maturacá, cruzando o rio numa canoa. Inclusive mandei um vídeo para a turma. **Ali realmente pude refletir melhor sobre os processos de elaboração de um plano de aula e suas implicações no processo pedagógico.** A organização dos encontros **deve ser muito bem pensada**, para que possa de fato ser proveitosa para o aluno. As aulas devem ser pensadas com o aluno em primeiro lugar, e não com o conteúdo. Aluno 18

Fonte: Material empírico acervo da autora do livro. Grifos nossos.

O Aluno 18 com a sua narrativa nos convida a pensar que o planejamento deve “buscar o que for necessário”, e isto implica em artesanaria, posicionando o professor na figura de um “artífice”, que é aquele que “explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação entre a mão e a cabeça” (Sennett, 2019, p. 20).

Contudo, devemos reiterar que não se trata apenas de uma atividade manual; é necessário a articulação entre mão e cabeça na condição de “técnica e ciência”. Do contrário, a ideia de “artesanaria” ficará prejudicada e subestimada frente a sua potência. “Toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (Sennett, 2019, p. 30).

Evidenciamos nesses licenciandos em formação a preocupação com o desafio que implica a docência, que se dá neste exemplo em pensar em um planejamento que seja significativo com a habilidade que se deseja desenvolver, mas também com a sociedade que acreditamos ser necessária para os tempos contemporâneos.

O plano de aula também foi um desafio; me deixou dividida várias vezes. Acho que só a experiência do tempo conseguirá me ensinar. [...]. Contudo, essa experiência [microaula] foi uma das mais marcantes e engrandecedoras até agora na minha formação. **Nada conseguiria desenhar bem os desafios, as problemáticas, as técnicas e a experiência de dar uma aula cheia de expectativa e querendo que dê certo.** [...]. Não vejo a hora de dar aula. Essa tarefa me lembrou o que quero. **Quero ser professora.** Aluna 3

Em geral [a microaula] foi uma experiência muito boa mas também desafiadora; **preparar uma aula é algo que exige bastante estudo e pensamento, no sentido de estruturar bem os momentos da aula.** Aluna 4

Espero que eu possa, cada vez mais, **pensar em um planejamento que esteja alinhado com a forma que eu penso a educação, com a forma que eu vejo a relação professor-aluno,** com o conceito de artesanania e com o conceito de aprendizagem significativa. Aluna 5

Fonte: Material empírico acervo da autora do livro. Grifos nossos

De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 149-150),

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

E podemos buscar novas formas de fazer pela via do artesanal, onde tão importante quando o resultado da aprendizagem é o

processo, o caminho percorrido na sala de aula. Para Larrosa e Rechia, o primeiro e fundamental entre os artefatos docentes é a sala de aula. Para os autores estes artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos e também as tecnologias do seu ofício.

“A sala de aula é fundamental porque constitui um espaço público, porque permite separar tempos e espaços e porque é, ou pode ser, uma cápsula atencional” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 60). Neste sentido, a sala de aula ocupa o espaço de um laboratório, um espaço de vivências para a promoção de experiências educativas.

Mesmo que a ideia comum de experiência educativa possa ser entendida como o contato com o conhecimento, optamos por tomá-la como “exposição”, ação intencional e consciente daquele que está aberto a construir, a aprender fazendo, a cooperar, a compartilhar com o outro. Não se trata apenas do resultado dessas interações, mas de entendê-la como um “produto provisório” do processo individual de quem aprende, aquilo que o toca, com o seu corpo e com a sua mente (Lima, 2023, p. 15).

O ofício de ser professor movimenta o fazer e o pensar, ao mesmo tempo em que dinamiza e problematiza os modos como operamos o nosso planejamento. E vai além, nos clama a alinhar nossos planejamentos pedagógicos com os modos como *avaliamos* esse percurso formativo, que se dá na sala de aula, tida como laboratório.

Um dos conceitos que mudei no meu jeito de pensar **foi sobre a avaliação, pois sempre a associava a prova e nota**, porém ao longo das aulas fui vendo que não é bem assim que ela pode acontecer. Aluno 21

Saímos dessa disciplina **desconstruindo a ideia burocrática da avaliação**. Aluno 23

Fonte: Material empírico acervo da autora do livro. Grifos nossos

E esse exercício de pensamento nos tensiona a pensarmos e agirmos coadunados ao contexto em que estamos inseridos, tanto na perspectiva micro (a nossa sala de aula), como na macro (que envolve as questões éticas, estéticas e políticas) da nossa profissão, como podemos observar nas narrativas anteriores, dos alunos 21 e 23. E, também, na narrativa a seguir:

Estudando o que seria **planejar e avaliar** percebi que o **engessamento das práticas pedagógicas** de décadas passadas **muitas vezes impede** ele de desenvolver suas características e de fato obter conhecimentos sentidos pela realidade que vive. Atuamos em um espaço já demarcado por conceitos de “educação” e “avaliação” que nem sempre cumprem seu papel de emancipadores. Aluno 25

Fonte: Material empírico acervo da autora do livro. Grifos nossos

Por fim, acreditamos que seja necessário não sucumbir ao engessamento das práticas pedagógicas, e é preciso avançar com novas ideias. Como nos disse Larrosa e Rechia (2018, p.221): “Uma ideia, poderíamos dizer também, não é uma coisa, nem um instrumento, mas um caminho. Ou melhor, uma ideia abre caminhos [...]”.

Sabemos que os caminhos estarão abertos para pensarmos os planejamentos, mas junto a isso é preciso que consideremos em nosso ofício docente, também o compromisso com o “cuidado de si”. Para isso, tecemos algumas análises que apresentamos na sequência deste texto.

3.2 O cuidado de si no processo das microaulas

Vimos, até este momento, as implicações políticas e técnicas envolvidas na operação do planejamento pedagógico (e na avaliação) em um curso de formação inicial de professores. Não se trata, obviamente, de qualquer planejamento e estratégia formativa. Propusemo-nos a analisar, especificamente, os possíveis

efeitos gerados nos modos de pensar de licenciandos e licenciandas de uma turma de planejamento e avaliação na qual a perspectiva teórica assumida pelas formadoras é a docência como artesanaria (Fabris; Oliveira; Lima, 2020).

Assim, avançaremos em outras direções, e em outras articulações que permitam compreender, agora, as imbricações políticas, éticas e estéticas contidas no princípio helenístico e romano do cuidado de si, estudado por Foucault (2010). Como nos alerta Gros (2010, p. 486):

O cuidado de si não é, pois, um convite à inação, mas ao contrário: aquilo que nos incita a agir bem, aquilo que nos constitui como o sujeito verdadeiro de nossos atos. Mas, mais do que nos isolar do mundo, é o que nos permite nos situar corretamente [...]. O sujeito, descoberto no cuidado, é totalmente o contrário de um indivíduo isolado: é um cidadão do mundo. O cuidado de si é, pois, um princípio regulador da atividade, de nossa relação com o mundo e com os outros.

As palavras do pesquisador são muito significativas na medida em que os registros dos alunos e das alunas apontam para um estado de introspecção e reflexão de suas próprias ações e pensamentos. Longe de ser por nós compreendidos como um fechamento em si mesmo, esses processos revelam práticas de cuidado com os modos de constituição da própria interioridade e das relações de poder que vinculam e posicionam os sujeitos diante de si próprios, de seus mestres, colegas e futuros alunos. Por isso, torna-se um ato político, ético e estético que conduz os professores e as professoras em formação a voltarem-se para si mesmos, assumirem um compromisso com seu processo formativo e retornarem diferentemente do que eram diante do outro. Observamos três movimentos presentes nos excertos analisados: conversão do olhar; atos de *parrésia* (coragem de dizer a verdade); e confissões de si. Entretanto, diante do espaço que temos, optamos por apresentar apenas a primeira operação. Importante marcar que

essas práticas de si estão entrelaçadas umas às outras e apoiam-se simultaneamente. Por isso, essa divisão é meramente analítica. Iniciemos nossa análise.

Os seguintes destaques do material empírico abordam o exercício realizado pela turma de gravar as microaulas, assistirem-se e ajustar o que lhes parecia inadequado em sua prática e regravar. Uma sequência que liga o planejamento, a execução, o olhar e o ajuste do modo de ser em sala de aula. Vejamos:

Realizei um ensaio no qual gravei alguns vídeos curtos com a webcam do computador a fim de analisar como estava meu desempenho. Realizei um novo ensaio, com esse mesmo objetivo, porém dessa vez em uma videochamada com meu namorado; pedi para que ele exercesse o papel de aluno e **analisasse minha postura, minha forma de desenvolver o assunto, entre outros aspectos**. Aluna 1

[...] Tive que regravar algumas vezes, pois **falava as palavras erradas, minha postura não ficava muito boa, ou algo havia atrapalhado a filmagem**. Aluna 28

Depois da edição, olhei todo vídeo. Percebi que **falei de uma forma um pouco “infantilizada”,** ainda que seja com bebês. **Mudaria isso no caso de gravar novamente**. Aluna 6

Apesar do [de o] professor trabalhar diretamente com sua imagem, ainda tenho muito que trabalhar nesse sentido e acredito que a tarefa da videoaula foi **um grande passo para poder me ver e perceber que tenho capacidade para ensinar**. Aluna 7

Fonte: Material empírico acervo da autora do livro. Grifos nossos

Certamente, as Alunas 1 e 28 seguem as orientações dadas pela professora e buscam qualificar seus vídeos. Gravar, analisar as imagens, replanejar e regravar são etapas do processo de aperfeiçoamento, comumente negligenciadas por estudantes de Graduação. Nessa direção, Becker (2015, p. 32) aponta que os graduandos estão acostumados a fazer os “trabalhos do semestre”,

ou seja, escrevem “[...] de uma vez só, às vezes a partir de um esboço geral, e geralmente na noite anterior à data de entrega. Os estudantes de graduação não têm tempo de reescrever, visto que muitas vezes precisam entregar vários trabalhos na mesma época do ano”. Esse “método” repete-se nas demais atividades acadêmicas.

Entretanto, na microaula as exigências e as condições são outras. É necessário assistir-se e é sabido, antecipadamente, que os colegas também lhe assistirão⁷. O que talvez não estivesse, ainda, evidente para as alunas é que estavam em uma experiência artesanal (Sennett, 2019). Um professor que se reconhece como artífice compreende a importância do esboço; acolhe a positividade das contingências e limitações para o aperfeiçoamento do trabalho; evita ser inflexível nos modos de fazer; reconhece que o perfeccionismo tende a torná-lo individualista; e sabe a hora de parar e seguir em frente.

Essas questões são complexas e requerem estudos aprofundados no campo das docências. Porém, seja em uma ou noutra direção em que se desenhe os modos de ser das Alunas 1 e 28, seus registros no *making of* apontam para uma prática do olhar sobre si mesmas. Anunciam um interesse em aperfeiçoar-se. Entregarem-se, por completo, a um trabalho bem-feito. Afinal, “fazer as coisas direito – seja na perfeição funcional ou mecânica – não deve ser uma alternativa quando não nos esclarece sobre nós mesmos” (Sennett, 2019, p. 122). Como veremos adiante,

⁷ Interessante observarmos que a exposição ou a defesa pública de nossa produção acadêmica tende a gerar um tipo de compromisso que nos impulsiona para o estudo e refinamento. Olhemos, novamente, para a escrita. Becker (2015, p. 33) observa que aqueles que aprendem a redigir seus textos de forma apressada, “[...] sabem que poderia ser melhor, mas não será. O que escrevem fica assim mesmo. Desde que esse documento se mantenha confidencial, na relação convencionalmente privada entre aluno e professor, não constrangerá demais o autor”. Poderíamos ampliar essa questão até nossa profissão e constataríamos que aula é sempre uma sessão pública. Isso implica em uma mudança de perspectiva da formação.

assumimos que não é tanto o conhecimento de si que orienta o olhar, mas sim o cuidado de si mesmo.

Na mesma esteira, a Aluna 6 assiste à gravação da sua microaula voltada para a Educação Infantil. Porém, percebe que mantém uma fala inadequada diante das possíveis crianças para as quais planejou sua intervenção pedagógica. Ao adjetivar sua comunicação como “infantilizada”, mostra reconhecer os padrões e os rituais exigidos na condução dialógica da docência nessa etapa da Educação Básica.

A licencianda em questão talvez não tenha, ainda, articulado de forma mais ampla ou profunda seus atos de fala com a arteficialidade docente, mas já percebe que sua ação intencional de educar passa pela potência de sua palavra. Nessa direção, Larrosa (2018, p. 194) discute o “drama da mediação” e aponta que, “[...] como sua presença se faz através da palavra, o mestre é também um artesão da palavra ou, melhor, da oscilação entre a palavra e o silêncio. Dando sua palavra, o mestre abre o diálogo e se converte, portanto, em um artesão do diálogo”.

O conceito de presença trata menos do comparecimento físico e mais da disposição e entrega do professor aos seus alunos e ao conhecimento que ministra. Por meio de sua postura, atitudes e palavras ele marca que a turma existe, que cada um e cada uma são importantes e aquilo que ensina é extremamente relevante (Masschelein; Simons, 2013). Emerge, assim, o artesão da palavra capaz de capturar a atenção e o interesse do aprendiz. *Mas, por onde começar? Qual o caminho a percorrer?* Uma pista deixada pelo excerto é o olhar para si, passando em revista o que fez ou deixou de fazer na sala de aula, ou na chamada sala de referência da Educação Infantil.

Por fim, temos a Aluna 7, que reflete a respeito da importância de sua imagem pessoal para o exercício da docência. Podemos nos perguntar sobre em que consiste essa imagem docente destacada pela licencianda? Poderíamos supor que se trata das vestimentas, corte de cabelo e penteado. Talvez a referência seja sobre o trato social, hábitos de higiene, etiqueta e bons modos. Em outra direção,

seriam aspectos relacionados à lisura, justeza e gentileza. Todas essas imagens já estiveram, em algum momento, não somente associadas à figura do professor como, também, exigidas em maior ou menor grau de acordo com a época em que apareciam.

Porém, o contexto do exercício da microaula é outro. A aluna acredita, após repassar o vídeo, que tem “capacidade para ensinar”. Isso nos leva a inferir que não se trata de moda ou decoro. Reflete sobre outros aspectos relacionados à postura e disposição profissional diante dos alunos, que são percebidos somente quando vê a si mesma desenvolvendo o que planejou; uma forma de conduzir a aula que marca um jeito singular de ser professor. Diríamos que tal perspectiva se alinha ao que Pennac (2008, p. 208) aponta sobre seus professores inesquecíveis e marcantes:

Suas aulas eram atos de comunicação, certamente, mas de um saber a tal ponto conhecido, que passava quase por uma criação espontânea. Sua facilidade fazia de cada hora um acontecimento de que nos podíamos lembrar como tal. [...] Eles nos davam aulas tão memoráveis quanto o teorema, o tratado de paz ou a ideia fundamental que constituíam, naquele dia, o assunto;

Seja na busca da excelência de uma aula bem planejada e executada; seja no cuidado com a palavra que deve apresentar e dar voz ao mundo; seja na construção da imagem que reflete seu amor pelo que ensina e por seus alunos; essas acadêmicas percorrem esses caminhos por meio daquilo que Foucault (2010, p. 195) chamou de “conversão do olhar”.

Primeiramente, é importante destacarmos que o tema da conversão é amplo e polissêmico. Segundo o filósofo, tanto no mundo greco-romano, quanto cristão e moderno, esse movimento operado pelo indivíduo é concebido e praticado de inúmeras formas. Aqui, adotaremos a conversão segundo as práticas de si helenística e romana desenvolvidas nos séculos I e II de nossa era. Trata-se de o sujeito mover-se na própria imanência do mundo até que alcance aquilo que depende somente de si e que lhe cabe dominar. Um

processo longo e contínuo de assumir sua própria constituição (formação), a qual Foucault (2010) chamou de “autossubjetivação”. Nesse sentido, há uma ruptura operada durante o processo. Não no interior do sujeito, mas “[...] em relação ao que cerca o eu. É em torno do eu, para que ele já não seja escravo, dependente e cerceado, que se deve operar essa ruptura” (*Ibidem*, p. 191).

Essa noção de conversão é muito potente para pensarmos no processo de formação das alunas que olham para si por meio dos vídeos e assumem certa liberdade e responsabilidade sobre sua formação. Nesse sentido, o exercício de planejamento pedagógico e seu ensaio parecem romper, momentaneamente, com a

[...] circulação de signos, imagens e palavras e com a proliferação de dispositivos de sujeição que, ao encorajar e solicitar que falem e se expressem, impedem a enunciação singular e neutralizam processos heterogêneos de subjetivação. [...]. Deve-se deixar a infinita tagarelice do consenso midiático, forçar rupturas no espaço público, do mesmo modo como, para “ver”, devemos nos retirar do incessante bombardeio de clichês visuais (Lazzarato, 2014, p. 125).

São raros e importantes esses momentos que provocam os alunos e as alunas a “desligarem-se” daquilo que os cercam a fim de pousarem o olhar sobre o que e como fazem. Acrescentaríamos que essa prática de si é, ainda, mais escassa quando os professores iniciantes entram no fluxo das rotinas escolares, na pilotagem dos apostilamentos, no cumprimento maquínico dos currículos e competências, nos registros quase automatizados dos pareceres, das notas e demais relatórios. O planejamento pedagógico, que outrora figurava como exercício de pensamento (Silva, 2018), passa a ser um fardo, uma peça burocratizada que mais atrapalha do que ajuda. Isso porque nessa lógica alguns de seus principais efeitos (gerar pensamento e provocar o cuidado de si) já não são solicitados.

Há um elemento final que nos cabe apresentar. Podemos perguntar sobre o que os licenciandos deveriam vislumbrar

quando convertem o olhar para si mesmos? Na cultura de si, na forma como assumimos, nesta análise, as práticas históricas de conversão, o esforço está em desviar o olhar do outro e de tudo que o cerca. Não para decifrar-se como objeto de conhecimento, mas com o intuito de tornar clara, diante dos olhos, a meta que deseja em termos de modos de existência. Na relação entre o eu e a meta, bem como no vazio a ser preenchido entre ambas. Deve-se assumir a própria vida como uma obra de arte; uma *tékhnē toûs bíou* (uma arte de viver) que precisa ser construída. Em outras palavras,

Trata-se de ter diante dos olhos, do modo mais transparente, a meta para qual tendemos com uma espécie de clara consciência dela, do que é necessário fazer para atingi-la e das possibilidades de que dispomos para isso. [...] O que nos separa da meta, da distância entre nós e a meta deve ser o objeto, repito, não de um saber de decifração, mas de uma consciência, uma vigilância, uma atenção (Foucault, 2010, p. 200)

Diante desse pequeno recorte e ensaio analítico, o exercício de planejamento pedagógico, experimentação docente e visualização de sua prática mostraram-se profícuos e promissores. Profícuos do ponto de vista da formação que se abre para a dimensão da subjetividade e posições mais ativas que buscam mais liberdade para os modos de ser. Promissores porque sugere uma formação que se constitui como resistência à homogeneização docente em uma sociedade que se naturaliza como competitiva e empresarial.

4. Considerações finais

Embalados pela poética de Gonzaguinha, abrimos o presente capítulo com o seguinte verso: “eu acredito é na rapaziada”, reafirmando nossas esperanças e compromisso com a formação de professores. A analítica que armamos ajudou-nos a percorrer as páginas dos *making of* e dos *diários de aula* a fim de compreendermos o lugar do planejamento pedagógico no exercício de pensamento e

nas práticas de cuidado de si em uma disciplina dos cursos de Licenciatura.

O planejamento pedagógico é, inapelavelmente, atravessado pelas concepções que os professores carregam, nem sempre explícitas para o próprio sujeito. Segundo Rodrigues (2011), faz-se necessário instaurar um processo de reflexão e ação da prática docente que estabeleça pressupostos formulados a partir do estudo de certos eixos, quais sejam: sociedade, sujeito, conhecimento, educação, aprendizagem, currículo e cultura. Acrescentaríamos, ao rol das discussões conceituais, as noções de ensino, metodologia, docência e formação. Portanto, o desafio de inventar novas formas de planejamento pedagógico inicia-se pelo estudo minucioso desses eixos que o sustentam. Trata-se de estabelecer seus nexos contemporâneos com a racionalidade neoliberal, seguir seus rastros históricos de continuidade e descontinuidade.

Tudo isso parece-nos válido e urgente. Todavia, o que o breve ensaio forneceu são pistas a respeito da potência do planejamento pedagógico para a formação e ação docente. Sua elaboração e experimentação no formato de microaulas assemelha-se a uma série de práticas que os gregos e romanos exerciam no intuito de prepararem-se para uma tarefa real. Uma sequência de atos denominados de *meletân/gráphein/gymnázein*. Esclarece-nos Foucault (2010, p. 382) que,

Assim, *meletân* é meditar, é, se quisermos, exercitar-se em pensamento. Pensamos em coisas, pensamos em princípios, refletimos sobre eles, preparamo-nos pelo pensamento. *Gráphein* é escrevê-los (portanto, pensamos em algo e escrevemos). E *gymnázein* significa que nos exercitamos realmente⁸.

⁸ Esse conjunto de exercícios é complexo e não forma um consenso entre as filosofias antigas gregas e romanas. Suas práticas estão recobertas de implicações interessantes para pensarmos a formação no sentido geral e na docência especificamente. Trazemos, aqui, essas noções a título de provocação para futuros diálogos acerca do tema. Maiores detalhes ver Aula de 17 de março de 1982, primeira hora, do curso do *Collège de France A Hermenêutica do Sujeito* (Foucault, 2010).

Ainda a esse respeito, o filósofo aponta que estamos diante de um jogo que possui suas regras e técnicas específicas que precisam ser dominadas. Mas, é, também, um espaço de liberdade “[...] onde cada qual improvisa um pouco em função de suas conveniências, de suas necessidades e da situação” (*Ibidem*, p. 383). Em nossas análises diríamos que o exercício de pensamento e a conversão do olhar são indissociáveis na prática do planejamento pedagógico, tal como apresentado na série greco-romana. A experiência final da disciplina acadêmica levou os licenciandos e as licenciandas a pensarem no desejo de ser professor e professora, na importância do estudo sério e na liberdade e vontade de criar algo significativo. Tudo isso articulado ao movimento que os fez parar e voltar o olhar para si mesmos, para o modo que pretendem assumir a docência, despertando, destarte, uma capacidade ainda embrionária de resistência.

Referimo-nos, ao fim e ao cabo, sobre a possibilidade de qualificar a intencionalidade pedagógica que repercutirá na forma de pensar e organizar os conhecimentos, elencará estratégias de ensino, definirá os tempos geral e específico de cada etapa, organizará os espaços possíveis, avaliará as aprendizagens e assumirá o que lhe cabe no próprio processo formativo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Grupos de Sentidos**. In: LIMA, Samantha Dias de. *Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_97020931ca304f9783881a13035c25d4.pdf Acesso em: 23/fev./2024.

BECKER, Howard S. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BIESTA, Gert J. J. *A (Re)descoberta do Ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docência e artesanaria: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. *Educ. Puc.*, Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5181/3247> Acesso em: 08 fev. 2024.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. In: LIMA, Samantha Dias de. *Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/18b7cd_97020931ca304f9783881a13035c25d4.pdf Acesso em: 08 fev. 2024.

Fabris, E. T. H. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. In: *Colóquio da AFIRSE*, 22., 2015, Lisboa. *Anais Eletrônicos* [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>.

FABRIS, Elí T. H; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *XIII Reunião Científica Regional da ANPEd-Sul*. In: *Anais eletrônicos*, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf; Acesso em: 08 fev. 2024.

FERREIRA, Maurício dos Santos. Capacitações perecíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 197-214, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hCwpvywxnsJKdBtWM8PfCmQ/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Curso no Collège de France: 1981-1982. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Curso no Collège de France: 1981-1982. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 455-493.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos** (on-line), v. 21, p. 345-355, 2017.. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.08/6331>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica: 2018.

LARROSA, Jorge.; RECHIA, Karen. *P de Professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições SESC São Paulo: N-1 Edições, 2014.

LIMA, Samantha Dias. Narrativas escritas: leituras de si (e do outro) como experiência autoformativa nas pesquisas em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 307-322, set./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21474/16313> . Acesso em: 16 fev. 2023.

MASSCHELEIN, Jan., SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica, 2013.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da Silva. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In.: FABRIS, Elí T. Henn. DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 181-196.

VEIGA-NETO. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

AUTORAS E AUTORES

Eduarda Sebastiany

Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos) e do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RS). E-mail: sebastiany.eduarda@gmail.com

Elí Terezinha Henn Fabris

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado na UPorto (Portugal). Professora titular e pesquisadora no Programa de Pós Graduação em Educação e das licenciaturas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq). Bolsista produtividade em pesquisa (pq 1D). Email: ethfabris@gmail.com

Caroline Haussmann

Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), e do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq). E-mail: carolinehaussmann@gmail.com.

Luciane Frosi Piva

Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital (Bolsista PROEX/CAPES). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação Infantil (Unisinos) e Coordenação Pedagógica (UFRGS). Professora da Rede Municipal de São Leopoldo e de Novo Hamburgo. Assessora pedagógica no Núcleo da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH). Membro do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos). Professora pesquisadora do LABDOC/Unisinos. - E-mail: luci.piva@gmail.com

Maurício dos Santos Ferreira

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia e pesquisador colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Vice-Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq). Email: msferreira@unisinos.br

Sabrina Borges de Mello Hetti Bahia

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq), do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e da Red de Inducción a la Docencia, Rede Inserção no Ensino e Red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante. Agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES) pela bolsa integral (Proex) para estudos *stricto sensu*. E-mail: sabrinebm@gmail.com.

Samantha Dias de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, onde coordena o Programa de Pós-graduação em Educação Básica e atua como docente no Mestrado em Educação Básica e na Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS). E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

Sandra de Oliveira

Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista Pós-doutorado Júnior CNPq (2020-2021). Professora Substituta no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS Campus Feliz/RS, e Coordenadora da Extensão na Diretoria de Pesquisa, Extensão e Inovação - DPEI da Fundação Liberato, Novo Hamburgo/RS. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq). Email: sandradeoliveira.rs@gmail.com

Tiago Locatelli

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Mestre em Educação pela Unisinos. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento

Gonçalves. Agradece o apoio do IFRS pelo afastamento integral para estudos *stricto sensu*. E-mail: tiago.locatelli@bento.ifrs.edu.br.

Vinícius Silveira Borba

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos). Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo PROPUR/UFRGS. Especialista em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos pelo IFRN. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus* Charqueadas. Agradece o apoio do IFSul pelo afastamento integral para estudos *stricto sensu*. E-mail: viniaciussilveiraborba@gmail.com

Viviane Catarini Paim

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola e Docência (IFRS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Agradece o apoio do IFRS pelo afastamento integral para estudos *stricto sensu*. E-mail: vcatarinip@gmail.com.

Convido à leitura dos textos desse livro pela singularidade da experiência que registra. Dá contornos específicos e inovadores para a realização do Estágio Docência, preconizado pela legislação, mas também inspira a capacidade de inovar como parte da condição humana. Certamente os desafios contemporâneos para a educação de professores são muitos e podem sugerir múltiplos formatos alternativos para sua constituição. Não podem, entretanto, afastar-se da compreensão da especificidade da formação que inclui a afetividade, a capacidade crítica e o compromisso social. Que o diálogo amoroso e epistemológico vivenciado e registrado nessa obra sirva de permanente estímulo à nossa profissão.

Maria Isabel da Cunha



LABDOC
Laboratório de Docência Contemporânea - UNISINOS

gipedi
GRUPO DE PESQUISA
DOCÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIFERENÇAS

