

# CATEGORIAS E ÍNDICES DE ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO CONCEBIDA COMO A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM MOMENTOS DE EXPERIÊNCIA

Diego Marques da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Realizou-se um estudo teórico com o objetivo de identificar e compreender categorias e índices de análise que pudessem formar um horizonte para a interpretação da prática de ensino. Os resultados, então, permitiram a discussão do conceito de “prática de ensino” a partir de uma concepção analítica em que categorias e índices são estabelecidos *a priori* e com base em dada fundamentação teórica. Argumenta-se que a prática de ensino possa ser analisada por meio de categorias abrangentes, conceituadas a partir de uma concepção que considera momentos de mobilização dos saberes docentes em termos de idealização, de decisão e de materialidade dessa prática. Conceitos mais específicos, que se aglutinam nesses momentos, e sua materialidade no *corpus* de análise, levam a um olhar sobre as fontes e origens do saber docente, as concepções de aprendizagem, os objetivos educacionais, o conteúdo de ensino, a didática, o currículo, a ação docente e as tendências pedagógicas. Defende-se que o conjunto de categorias e índices de análise discutidas por meio deste trabalho pode vir a ser um relevante instrumento conceitual para a investigação da prática de ensino.

**Palavras-chave:** saberes docentes; teorias de aprendizagem; objetivos educacionais; didática; tendências pedagógicas.

## CATEGORIES AND INDICES OF ANALYSIS OF TEACHING PRACTICE CONCEIVED AS THE MOBILIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN MOMENTS OF EXPERIENCE

## ABSTRACT

A theoretical study was carried out with the objective of identifying and understanding categories and analysis indices that formed a horizon for the interpretation of teaching practice. The results then allowed the discussion, in this work, of the concept of “teaching practice” is discussed based upon an analytical conception wherein categories and indices are established *a priori* and based on a given theoretical foundation. It is argued that teaching practice can be analyzed through comprehensive categories conceptualized from a conception that considers moments of mobilization of teaching knowledge in terms of idealization, decision and materiality of this practice. More specific concepts that come together in these moments and their materiality in corpus of analysis lead to a look at the sources and origins of teaching knowledge, learning concepts, educational objectives, teaching content, didactic, school curriculum, teaching action and pedagogical trends. It is contended that the set of categories and analysis indices discussed in this work can become a relevant conceptual instrument for investigation of the teaching practice.

**KEYWORDS:** teaching knowledge; learning theories; educational objectives; didactic; pedagogical trends.

Submetido em: 12/3/2022

Aceito em: 13/5/2022

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Federal da Grande Dourados. Rodovia Dourados – Itahum, Km 12, Jardim América. Dourados/MS, Brasil. CEP 79804-970. <http://lattes.cnpq.br/4147363074561074>. <https://orcid.org/0000-0001-6660-1245>. [diegomarques@ufgd.edu.br](mailto:diegomarques@ufgd.edu.br)

## INTRODUÇÃO: UMA ATITUDE ANALÍTICA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO

A educação é uma realização humana e, assim, um objeto de estudo das ciências que se ocupam nesta área. Uma de suas formas de manifestação é, dentre tantas, a prática de ensino (ou prática docente): uma atividade que se sustenta epistemologicamente pelas teorias, hipóteses e dados científicos a seu respeito. Assim como qualquer objeto de estudo, a prática de ensino pode ser investigada por diversos campos de pesquisa, e é tradicionalmente estudada por subcampos da Sociologia, das Ciências Humanas e, em certa medida, das Ciências da Natureza. Em todo caso, os métodos de investigação dos quais essas áreas lançam mão precisam ser “nutridos” de concepções teóricas que permitam interpretar e dar significado à prática de ensino e seus elementos constituintes.

A obra *A Prática Educativa: como ensinar* (ZABALA, 2014), amplamente difundida no Brasil como referencial para pesquisas e práticas em ensino, é um exemplo de como uma categorização dos elementos da prática educativa<sup>2</sup> pode ser usada, analiticamente, na pesquisa e na prática em ensino. Pela obra, é possível compreender que toda categoria, para que possa servir de instrumento de análise, precisa estar relacionada a índices de referência. Tais índices podem ser entendidos como aspectos concretos do *corpus*<sup>3</sup> que servem como vestígio ou impressão direta de um fenômeno (FRANCO, 2008).

Os tipos de índices são sempre relativos à disciplina a partir da qual se está a investigar. Na tradição da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), por exemplo, os índices são compostos por elementos textuais semânticos baseados em teorias explícitas ou tácitas, enquanto na linguística, são admitidas análises puramente sintáticas e lexicais. Outro exemplo está na Análise de Conteúdo, em que se pode aplicar teorias da psicologia para a compreensão dos fenômenos (FRANCO, 2008), tal como é o construtivismo de Jean-Piaget, em que o tipo de interação do sujeito com o objeto de conhecimento é tomado como evidência do estágio em que o processo de construção do conhecimento se encontra em desenvolvimento (MOREIRA, 2022); também é a Análise do Comportamento de Burrhus Skinner, que leva a índices relacionados aos elementos da tríplice-contingência estímulo-resposta-consequência, associada ao comportamento verbal (BORLOTI *et al.*, 2008).

Categorias de uma análise, assim como seus respectivos índices, podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* em relação ao processo de fragmentação do *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2007). A definição de categorias *a posteriori* ocorre quando se objetiva desenvolver uma teoria original a partir do material analisado; uma atitude justificada, também, pelo fato de haver pouca fundamentação objetiva sobre determinado tópico de investigação. Por outro lado, categorias *a priori* são formadas

<sup>2</sup> Zabala (2014) denomina “unidades de análise” os elementos da prática educativa que podem ser usados, analiticamente, como enfoque da pesquisa e da prática em ensino. Neste trabalho, entretanto, em apropriação da tradição da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), usa-se o termo “categorias de análise” no lugar de unidades de análise, uma vez que as unidades podem ser entendidas como fragmentos do *corpus* de uma pesquisa a serem compreendidos pelos conceitos que sustentam categorias de análise.

<sup>3</sup> *Corpus*, de acordo com Bardin (1977, p. 96), trata-se de “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

a fim de esclarecer premeditadamente o horizonte conceitual do analista, o qual será intencionalmente usado para o indiciamento de fragmentos importantes do *corpus* (unidades de análise sob a ótica dos objetivos da pesquisa).

Categorias *a priori* podem ser justificadas quando se tem fundamentação suficiente sobre o objeto de investigação e se pretende torná-lo evidente em dado material, a fim de compreender sua ocorrência enquanto fenômeno e, conseqüentemente, promover avanços para com a concepção teórica que antecede a observação. Parte-se, portanto, da hipótese ou da impressão de que há certa ocorrência de representação do objeto no material, que se dá pelos índices relacionados às categorias de análise.

Supondo que a prática de ensino possua fundamentação suficiente para que se tenham definidas categorias *a priori* num procedimento analítico, é possível considerar atitudes analíticas no sentido de evidenciar e caracterizar a prática de ensino a partir de materiais dela provindos ou, de certo modo, a ela relacionados. Assim, o pesquisador e analista estaria a atuar promovendo avanços no desenvolvimento teórico do conceito de “prática de ensino”. Também é possível vislumbrar que, tendo essas categorias e clareza sobre seus índices, há justificativa para objetivos relacionados à tentativa de encontrar a ocorrência da prática de ensino onde, em princípio, admite-se dúvida sobre sua verdadeira existência.

Moreira (2022) define “teoria” como o encadeamento de conceitos que permitem interpretar sistematicamente dado fenômeno. Tal encadeamento ocorre a partir de princípios, que são relações significativas entre conceitos. Teorias abrangem quantidades suficientes de princípios e conceitos para compreender e explicar determinados objetos de mundo. Desse modo, admite-se a relevância e a funcionalidade de que se tenha categorias *a priori* e que se vislumbre índices que, por fazerem parte de uma teoria ampla e bem-amparada sobre a prática de ensino, possibilitem a investigação da e sobre a prática de ensino, seus elementos componentes e respectivos princípios integradores.

Dessa maneira, questionou-se: que categorias e índices de referência podem ser úteis à análise da prática de ensino e em rumo a uma teoria que contemple uma noção objetiva e representativa dessa prática? Para responder, foi desenvolvido um estudo teórico, com o objetivo de identificar e compreender categorias e índices de análise que formassem um horizonte para a interpretação da prática de ensino. Assim, chegou-se a uma noção de prática de ensino concebida como *mobilização de saberes docentes em momentos de idealização, decisão e materialidade da prática*. Essa concepção – ao tornar claros princípios que inter-relacionam conceitos geradores das categorias aqui discutidas – pode vir a servir como um horizonte do qual se parte para o desenvolvimento de teorias da prática de ensino que sejam objetivas, racionais e empiricamente embasadas na análise de amostras representativas.

## DESENHO DO ESTUDO

A amostragem foi realizada a partir da seleção, inicialmente, de um material que representasse, em alto grau, a prática de ensino de maneira mais próxima à concepção instrumental que se pretendia formar, ou seja, na forma de categorias e índices que pudessem servir a análises da prática de ensino. Nesse sentido, o material inicialmente selecionado foi Zabala (2014). Em seguida, num primeiro movimento de identificação e

compreensão das unidades de análise que o material inicialmente possibilitou, foram sendo realizadas novas etapas de amostragem pela necessidade percebida de materiais mais representativos e que fossem relevantes na área de cada uma das categorias encontradas e para concepções mais precisas acerca dos índices de representação.

No segundo momento de amostragem, selecionou-se material dedicado à compreensão das fontes de mobilização dos saberes docentes (TARDIF, 2008), de comportamento, desenvolvimento e aprendizagem (MOREIRA, 2022), de objetivos educacionais e conteúdo de ensino (COLL *et al.*, 2000; ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; FREIRE, 1987, 1989, 1996) e no campo da didática, metodologia de ensino, currículo e tendências pedagógicas (FERREIRA *et al.*, 2018; FREIRE, 1987, 1989, 1996; KRASILCHIK, 2009; LIBÂNEO, 2009, 2013; LUCKESI, 2013; SACRISTÁN, 2017; VIDIELLA, 2005). Além desses, outros materiais para a compreensão mais específica de determinados aspectos foram incorporados ao estudo, os quais são apresentados no decorrer deste trabalho.

Para a identificação de categorias e índices de análise relevantes ao objetivo do estudo na amostra selecionada, houve embasamento nas compreensões formadas a partir de um referencial teórico sobre análises qualitativas formado, principalmente, pelas referências de Bardin (1977), Cerbone (2012), Flick (2009), Franco (2008), Moraes e Galiazzi (2007) e Schmidt (2012). Na análise do material selecionado, as ocorrências das categorias e índices sobre a prática de ensino foram sendo codificadas de modo axial<sup>4</sup>, a partir das relações de contexto, de interveniência e de causas e conseqüências que as categorias estabeleciam entre si e para a formação de uma concepção teórica sobre prática de ensino.

Importa ressaltar, ainda, que os procedimentos de análise foram, em certa medida, assistemáticos e contaram com movimentos dos mais diversos, como momentos individualizados de análise do pesquisador com o *corpus*, e momentos coletivos com estudantes, professores e pesquisadores da área e de diferentes níveis de formação. Esses momentos foram enriquecedores, tanto na constituição do *corpus* de análise quanto para seu indiciamento e codificação; e os resultados a que se pôde chegar são enumerados e discutidos nas seções que seguem.

## SABERES DOCENTES E MOMENTOS DE MOBILIZAÇÃO

Ao se realizar busca sobre a palavra “docente” em quatro dos mais expressivos dicionários de acesso livre da *internet* (Aulete, Dicio, Michaelis e Priberam), se tem o termo como sinônimo de professor ou, em todos os casos, de sujeito que ensina (independente da profissão). Assim, a docência é uma atividade que não se encerra na prática profissional, mas abrange, também, situações de educação informal. O sujeito docente, pelo ato intencional, educa ao mobilizar saberes sobre a prática de ensino, os quais são expressos nos campos ideológico, da decisão e da ação – como é possível compreender tanto em Zabala (2014) quanto em Tardif (2008). Os saberes docentes

<sup>4</sup> Flick (2009, p. 281) explica que a codificação axial “tem a função de esclarecer as relações entre um fenômeno, suas causas e conseqüências, seu contexto e as estratégias daqueles que estão envolvidos. Os conceitos incluídos em cada categoria podem tornar-se um fenômeno para essa categoria, e/ou o contexto ou as condições para outras categorias, e podem, ainda, tornar-se uma conseqüência para um terceiro grupo de categorias”.

têm fontes de produção, que são saberes mais abrangentes, por vezes genéricos (ZABALA, 2014), e que foram constituídos em dados âmbitos e instâncias da vida do sujeito.

Tardif (2008) explica que os saberes docentes têm origem tanto social quanto individual, de modo que considerar apenas ou elevar a importância de uma dessas origens denota um simplismo inadequado. Assim, os saberes docentes são psicologicamente constituídos a partir das experiências individuais e do contato do sujeito com sua comunidade verbal, o que leva ao foco na formação docente. Nesse caso, a formação representa uma oportunidade objetificada e sistematizada para a constituição de saberes de origem social, sem deixar de considerar outros momentos de socialização que também influenciam na formação desses saberes. Caso exemplar das múltiplas origens do saber docente pode ser encontrado em Mesquita e Fraiha-Martins (2022), em que a primeira autora realiza uma pesquisa narrativa autobiográfica e desvela os sentidos da formação de seus saberes docentes na experiência.

Os apontamentos feitos por Tardif (2008) acerca da profissão docente não estão tão distantes dos que podem ser feitos acerca da docência como um todo. Quaisquer sujeitos que se aventurem a ensinar mobilizam saberes que lhes são fornecidos pela relação social e advindos de suas particularidades individuais. Em todos os casos, é possível apontar para saberes constituídos de diversas fontes e com diferentes caracteres. Zabala (2014) se refere a quatro tipos de fontes básicas do saber, relacionadas a conhecimentos sociológicos, psicológicos, epistemológicos e metodológicos. Tardif (2008) fala de saberes mais diretamente relacionados à profissão docente, que são os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares.

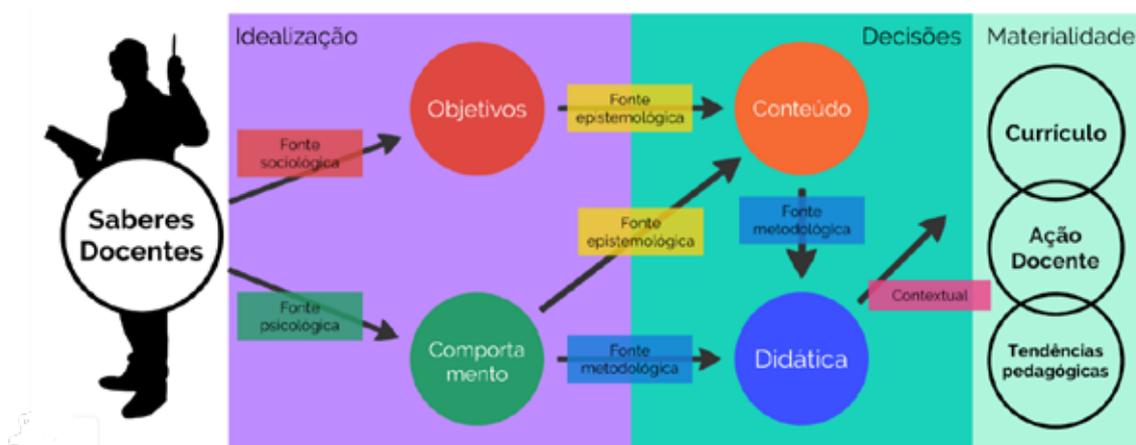
A fonte sociológica do saber docente provém de toda situação que levou o docente a desenvolver conhecimentos sobre sociedade e conceitos relacionados e que serviram, de alguma maneira, para a constituição de suas ideias acerca dos objetivos educacionais da prática de ensino (ZABALA, 2014). O mesmo pode ser dito sobre a fonte psicológica em relação às concepções docentes sobre o comportamento, o desenvolvimento e a aprendizagem humana; ou sobre as fontes epistemológica e metodológica, em relação aos saberes mobilizados nos campos decisórios do conteúdo de ensino e da didática, respectivamente. Desse modo, é possível que se entenda que os saberes disciplinares descritos por Tardif (2008) provêm da fonte epistemológica do saber, descrita por Zabala (2014), assim como que os saberes curriculares estão para a fonte sociológica e os saberes pedagógicos estão para as fontes metodológica e psicológica.

Uma quinta fonte do saber docente pode estar relacionada aos condicionantes contextuais para a materialidade da prática educativa a que Zabala (2014) não atribuiu *status* de fonte do saber, mas representa como um fenômeno formativo do fazer docente. Alcançar objetivos traçados, evidenciar a aprendizagem ocorrendo da maneira como se espera, expor formas de conteúdo e mediá-las didaticamente são desafios impostos pelos limites e pelas possibilidades do mundo material. Os condicionantes contextuais, assim representados, podem ser fonte para os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares e são, na maior parte, experienciais na classificação de Tardif (2008).

Sendo assim, por mais que haja um ideal de ensino expresso pelo docente, a mobilização de seus saberes ocorrerá a partir do confronto das condições que idealiza com as condições que se depara no ambiente real de sua prática (ZABALA, 2014). Neste sentido, planejar, aplicar e avaliar o ensino são elementos materiais da prática que ganham sentido a partir dos saberes docentes sobre a disciplina, a pedagogia e o currículo que, na vez, têm os saberes sobre a sociologia, a psicologia, a epistemologia, a metodologia e os condicionantes contextuais como fontes de conhecimento.

Tomando esses apontamentos como base, tem-se uma concepção ampla e genérica da prática de ensino, em muito baseada na representação de Zabala (2014), em que o sentido da materialidade do ensino (currículo, ação docente e tendências pedagógicas) se dá a partir de momentos de mobilização de saberes docentes decisórios acerca do conteúdo de ensino e da didática que, de outro lado, se calcam nos fundamentos ideológicos docentes acerca do comportamento humano e dos objetivos educacionais (ver Figura 1).

Figura 1 – Prática de ensino concebida como a mobilização de saberes em momentos da experiência docente



A prática de ensino pode ser concebida pela mobilização de saberes docentes que, num primeiro momento, estão associados a fontes de conhecimento sociológico, para a idealização de resultados e objetivos educacionais, e psicológico, para a idealização do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem dos envolvidos na prática. Num segundo momento, fontes de conhecimento epistemológico e metodológico auxiliam nas decisões sobre o conteúdo de ensino e didática. Num terceiro momento, o saber contextual da prática de ensino, assim como os próprios limites e possibilidades que configuram o contexto da prática, funciona para a materialidade dessa prática em termos curriculares e de ação docente que, em articulação, formam as tendências pedagógicas (ZABALA, 2014).

Fonte: Produção do próprio autor.

No caso, tem-se a constituição de categorias de análise formadoras desse horizonte sendo representadas pelos conceitos de saber docente, momentos de mobilização de saberes docentes (idealização, decisão e materialização), fontes do saber docente, objetivos educacionais, comportamento, desenvolvimento e aprendizagem, conteúdo de ensino, didática, condicionantes contextuais da docência, currículo, ação docente e tendências pedagógicas. A reunião desses conceitos por si só, no entanto, não forma o que se denomina “prática de ensino”; precisam estar apresentados de modo relacionado entre si a partir de determinados princípios formadores dessas relações. No ponto em que esses princípios são passíveis de identificação e interpretação no *corpus* de análise, então é possível se considerar o indício – e, portanto, considerá-los índices –

para a inferência de que a amostra representa a prática de ensino, parte dela ou algo a ela relacionado.

De qualquer modo, cada conceito formador do horizonte analítico apresentado também deve ser concebido a partir de um horizonte formador próprio para que seja passível de identificação e interpretação no corpus de análise. Neste sentido, ocupa-se as próximas seções do trabalho explicando, discutindo e apresentando possibilidades de ocorrência de cada um desses conceitos formadores de categorias, seus conceitos subordinados, além dos índices (princípios de relação possíveis de serem indiciados no corpus de análise) que podem levar às suas identificações.

## COMPORTAMENTO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A exploração dessa concepção de prática de ensino, como momentos de experiência docente, leva à idealização dos processos de aprendizagem, tornando possível compreensões mais abrangentes e profundas dos conceitos e princípios que compõem a interpretação da prática de ensino que se busca. Talvez mais que outros, comportamento humano é um assunto sobre o qual muitos se aventuram a opinar. As pessoas, de modo geral – seja por intuição ou raciocínio, pautadas ou não em teorias positivas – têm suas concepções e opiniões sobre como indivíduos, sujeitos e grupos humanos agem, porque agem da forma como parecem agir e da possibilidade de mudanças no comportamento.

Não é preciso, logicamente, bases teóricas da psicologia para conceber o comportamento humano, pois é um objeto com o qual se está a lidar constantemente. Schmidt (2012) se refere a uma autocompreensão interpretativa que o ser humano tem de si mesmo na vida, enquanto Cerbone (2012) aborda sobre a função da empatia no entendimento do comportamento alheio como fenômeno.

Há muito que a filosofia explora questões relativas a comportamento, desenvolvimento e aprendizagem humana. As investigações filosóficas sobre o tópico se movem de tradições idealistas ou subjetivistas a concepções mais naturalizantes ou objetificantes. Entre essas tradições, está a fenomenologia, que se ocupa da consciência no mundo a partir de uma atitude de superação da dualidade sujeito/objeto (CERBONE, 2012).

É possível entender a tendência com a qual qualquer concepção (docente) sobre o comportamento se alinha, e os possíveis desdobramentos disso em termos de decisões frente a problemas da prática (de ensino). Moreira (2022) explica que há quatro correntes filosóficas nas quais é possível, de modo bastante genérico, alinhar as teorias de aprendizagem mais comumente observadas como concepções funcionais ao ensino: a mentalista, a behaviorista, a cognitivista e a humanista.

Mentalistas estudam o aparelho psíquico por detrás do comportamento expresso. De modo genérico, nessa perspectiva, a identidade é originada do que se denomina "mente"; e a maneira como as pessoas agem está relacionada com conflitos entre tipos de funcionamento mental e os limites e possibilidades mundanos. Para Skinner (1977), metaforicamente, os mentalistas explicam o comportamento a partir de um homúnculo vivente dentro de cada ser individual, de modo a fornecer explicações que se encerram em si mesmas, tais como "agrediu porque estava com raiva" ou "beijou, pois estava apaixonado". Historicamente, o behaviorismo surgiu quando as primeiras concepções

mentalistas da psicologia estavam amadurecendo, no sentido da contraposição à filosofia e aos métodos por detrás da produção mentalista de conhecimentos.

Enquanto os métodos da psicologia mentalista se pautavam (na época) na experiência clínica e na capacidade de expressão dos terapeutas sobre as elucidações que os casos lhes evocassem – o que acabava por conferir alto grau de subjetividade –, o behaviorismo, considerado uma filosofia da ciência, ocupou-se em argumentar em favor de investigações que partissem de achados materialistas e usassem de métodos experimentais. Gerariam, assim, explicações e controle sobre o comportamento humano (MATOS, 1999). Desse modo, para o behaviorista, o comportamento é uma variável dependente e o ambiente, uma variável independente. Além disso, no behaviorismo radical (vertente mais aceita entre os behavioristas), o comportamento é tido como a relação de contingência entre a ação do organismo (resposta), a situação em que a ação ocorre (estímulo antecedente) e, em grande parte dos casos, as mudanças ambientais decorrentes dessa ação (estímulo consequente) (BAUM, 2006; SKINNER, 2003).

Cognitivistas estudam variáveis intervenientes, ou seja, os processos mentais que são tidos como mediadores entre mudanças ambientais e mudanças de comportamento (MOREIRA, 2022). Seus métodos de produção de conhecimento estão mais bem relacionados com as Ciências Humanas. Skinner, pai do behaviorismo, foi um dos principais intelectuais contrários à tradição cognitivista na psicologia (SKINNER, 1977), por não a considerar positiva na sua concepção pragmática de ciência. Ainda assim, autores ditos cognitivistas, tais como Jean Piaget e David Ausubel, são levados bastante a sério entre os cientistas dos campos do ensino e da educação no Brasil, assim como têm suas teorias sendo amplamente aplicadas em contextos educacionais, enquanto que o behaviorismo segue com muitas e duras críticas (RODIGUES, 2006).

A tendência humanista, diferente das demais, se preocupa menos com o comportamento ou com o funcionamento mental e mais com as condições nas quais tais eventos ocorrem. Para humanistas, como Abraham Maslow, Carl Rogers e, no campo da pedagogia, Paulo Freire, as condições momentâneas do sujeito – tais como classe social, alimentação, saúde e segurança – influenciam no seu engajamento em determinados eventos e tarefas, na atenção, na capacidade cognitiva, em suas sensibilidades, na realização pessoal, na solidariedade, etc. De modo geral, as condições de vida e experiência do sujeito estariam diretamente relacionadas com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, tal como é a aprendizagem (MOREIRA, 2022).

Ademais, é possível encontrar disciplinas e teorias da psicologia que adotam posturas mediacionais, ou seja, que se localizam em meio a mudanças paradigmáticas entre uma e outra tendência e acabam por apresentar características de ambas (MOREIRA, 2022). Esse é o caso da Teoria das Hierarquias de Aprendizagem, de Robert Gagné, Teorias de ensino-aprendizagem, de Jerome Bruner, e a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. É possível, inclusive, encontrar índices que apontem para assimilações inéditas de cada uma das correntes filosóficas, por vezes não correspondentes às teorias positivas e mesclando-as muitas das vezes.

No tocante às concepções docentes sobre comportamento e aprendizagem, a formação profissional deve instrumentalizar os professores com os referenciais da filosofia e da psicologia. De qualquer modo, a docência parte, ideologicamente,

de concepções desse tipo, sejam elas baseadas no conhecimento objetivo ou tendo como fonte apenas a condição experiencial do sujeito; e sejam elas (as concepções) conscientes ou tácitas. Tais concepções podem aparecer na prática de ensino de modo simbólico, ou seja, a partir da assunção de um posicionamento teórico, ou a partir de indícios (índices), que tornam as concepções mais ou menos evidentes. Isso torna possível classificar as concepções docentes sobre comportamento e aprendizagem em mentalistas, behavioristas, cognitivistas, humanistas, ou numa mescla dessas posições, formando categorias relevantes a esse respeito. Desse modo, formam-se indicadores para inferir sobre o sentido da prática de ensino em termos didáticos e das aprendizagens passíveis de virem a ser efetivadas – o que se torna razoável à luz das relações que tais concepções estabelecem com os métodos, objetivos e conteúdo da prática de ensino.

## OBJETIVOS EDUCACIONAIS E CONTEÚDO DE ENSINO

Segundo Anderson e Krathwohl (2001), os objetivos educacionais estão incluídos em uma temática que está envolvida em muitas confusões, desentendimentos e contradições. Aos objetivos educacionais, também está associada a questão do conteúdo de ensino. Objetivos educacionais podem ser entendidos como a descrição de resultados em termos de processos psicológicos relacionados a conhecimentos que, na vez, se referem ao conteúdo a ser ensinado. A prática de ensino, contudo, ganha sentido num contexto educacional mais amplo, o qual apresenta objetivos (também mais amplos), no sentido dos quais os resultados mais diretamente relacionados à prática de menor escala devem caminhar.

Krathwohl e Payne (1971, *apud* ANDERSON; KRATHWOHL, 2001) adjetivam os objetivos mais amplos da educação de “globais”, com características de serem mais complexos e apontarem para resultados de aprendizagem multifacetados, que requerem tempo e dedicação substanciais para serem alcançados. Noutro sentido, os mesmos autores denominam “objetivos instrucionais” aqueles necessários para o alcance de objetivos caracterizados por serem os mais simples e precisos em termos de resultados de aprendizagem. Dessa maneira, a prática de ensino tem, cotidianamente, objetivos instrucionais (das atividades, das modalidades, das aulas) que funcionam para a contemplação de objetivos educacionais (dos períodos, dos módulos, das escolas), que caminham na direção dos objetivos globais da educação (de comunidades, de sociedades, de nações).

O educador brasileiro Paulo Freire pode ser considerado referência em se tratando de uma discussão dedicada e aprofundada sobre os objetivos globais da educação. De acordo com Freire (1996, 1987), há dois modelos educacionais possíveis de serem pensados contemporaneamente: a Educação Bancária e a Educação Libertadora. A primeira, de bases conservadoras, pensa num educando que caminhe para a adaptação aos sistemas cultural e societário dominantes, a fim de ser um agente reproduzidor desses sistemas. De outro lado, o bojo progressista da Educação Libertadora admite e preza por uma educação que sirva para a formação de sujeitos ativos na transformação do mundo e das relações sociais, no sentido de uma realidade inédita e viável.

Outro pensador que traz luz aos princípios vigentes em uma teoria dos objetivos educacionais é Zabala (2014), ao explorar a dicotomia entre objetivos propedêuticos e objetivos integradores. A formação propedêutica caminha na direção de situações específicas para as quais a educação deve preparar os aprendizes. Nesse sentido, objetivos educacionais e instrucionais são pensados a partir de uma concepção utilitarista, o que leva à delimitação de certos conteúdos educacionais que funcionam para uma dada situação visada. Têm-se, como exemplo, as provas vestibulares do Brasil, para as quais muitas instituições de ensino (em especial, particulares) desenvolvem (propedeuticamente) seus objetivos para contemplar, em alto grau, conteúdos factuais e procedimentais, em detrimento da formação de compreensões, atitudes e responsabilidades. Outro exemplo está no ensino técnico-profissionalizante, cujos conteúdos priorizados são de caráter procedimental e, em partes, atitudinal. Objetivos propedêuticos na educação, como os exemplificados, caminham no sentido contrário a uma formação cidadã, a qual necessita da integração entre os conteúdos de ensino e os tipos possíveis de aprendizagem.

É possível correlacionar a Educação Bancária descrita por Freire (1996, 1987) com atitudes formativas propedêuticas descritas por Zabala (2014), assim como a Educação Libertadora estaria para a formação integral do sujeito. Nesse último caso, a formação integral estaria relacionada a conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais de ensino, como proposto por Coll e colaboradores (2000), e encontra certo alinhamento com Anderson e Krathwohl (2001). Admite-se, entretanto, que tais conteúdos podem ser assimilados de diferentes formas pelo aprendiz, o que remete a uma igual importância para com os processos psicológicos que fazem parte da experiência dos educandos com o conhecimento a ser construído.

Anderson e Krathwohl (2001) conduziram revisão do importante e popular trabalho conduzido por Benjamin Bloom em meados do século XX, que levou ao desenvolvimento de descrições sistemáticas do domínio cognitivo dos educandos, a fim de se constituírem em ferramentas para o desenvolvimento de objetivos e formulação de avaliações no contexto educacional. De acordo com os autores, os aprendizes podem processar cognitivamente os conhecimentos por meio do *lembrar*, do *compreender*, do *aplicar*, do *analisar*, do *avaliar* ou do *criar*, sendo esses processos crescentes em ordem de complexidade e dependência dos demais.

Esses processos cognitivos, no entanto, não são a totalidade dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é construído. Os conteúdos atitudinais e procedimentais descritos por Coll e colaboradores (2000), por exemplo, mobilizam processos de domínio afetivo e psicomotor, que também foram abordados no trabalho conduzido por Bloom, mas que não obtiveram a mesma visibilidade no contexto educacional quanto a abordagem sobre o domínio cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Anderson e Krathwohl (2001) afirmam que, no âmbito do domínio cognitivo, o conteúdo educacional é formado por assuntos (ou tópicos) e conhecimentos que são fatos, conceitos, processos e metacognições, todos relacionados a esses tópicos e historicamente compartilhados. Como já dito, portanto, um objetivo educacional ou instrucional no domínio cognitivo é a formulação que relaciona um processo cognitivo

em questão a um tipo de conhecimento que, por sua vez, representa a abordagem de um dado assunto.

Fora do domínio cognitivo, é possível dizer que o processo é afetivo ou psicomotor, mas que também está relacionado aos conhecimentos e tópicos em questão. No contexto brasileiro, principalmente se nos atentarmos à BNCC (BRASIL, 2018), é possível perceber que, mesmo havendo menções aos domínios afetivo e psicomotor, segue-se a tendência propedêutica, cujos objetivos são formulados diretamente e quase exclusivamente no sentido do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Compreensivamente, a mesma tendência acaba por ocorrer nas redes e instituições educacionais de todo o país, assim como nos exames vestibulares para ingresso no Ensino Superior. Dessa maneira, afastando o presente trabalho de qualquer avaliação dos objetivos globais da educação e da adequação dos objetivos realmente formulados, é possível admitir que a seleção de conteúdos referentes aos objetivos educacionais representa um importante saber mobilizado na docência.

A lógica epistemológica em que se baseia a seleção de conteúdo educacional por docentes em prática de ensino, intimamente associada às fontes psicológica e sociológica do saber docente, pode levar à determinação de fatores geradores do conteúdo, da sequência de suas partes no cronograma de ensino e a relação que essas partes terão entre si e que a unidade de conteúdo terá com outros conteúdos e disciplinas do conhecimento (ZABALA, 2014). É possível dizer que essa é uma tarefa com caráter de desenvolvimento didático que, de forma razoável, parte de uma concepção de aprendizagem e do conteúdo a ser ensinado e avança para outras questões e aspectos da prática de ensino.

De qualquer modo, é possível conceber a elaboração e seleção de objetivos que não se articulem bem com os métodos de ensino, ou que o tipo de relação pedagógica com o aprendiz não promova o comportamento esperado. Desse modo, a prática de ensino não atinge os resultados mirados em termos de aprendizagem. Esse indiciamento pode ser feito no *corpus* de análise quando se domina conceitos e se conhece índices que remetem à compreensão da didática e de sua função para com os tipos de resultado educacional.

## DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO

Como ensinar? Com o que ensinar? Quando ensinar? Onde ensinar? O que, como e para quê avaliar o ensino? Essas são algumas questões abrangentes, que fazem sentido a partir da ideia que se tenha dos processos de aprendizagem e do que se tenha decidido sobre o conteúdo a ser ensinado. As respostas vêm, em grande parte, de fontes metodológicas não formais, tais quais as experiências pessoais e os exemplos cotidianos com os quais o docente se deparou em seu percurso pessoal (TARDIF, 2008). No que tange a profissionalização, contudo, a didática é um tópico de grande importância entre os cursos de formação inicial e continuada. Ademais, os materiais e os métodos para ensinar também ganham sentido à luz das concepções sobre psicologia. A depender do que sabem os docentes sobre como os indivíduos e os grupos se comportam, se desenvolvem e aprendem, as respostas às questões realizadas anteriormente podem

ir em um ou noutro sentido e serem mais ou menos adequadas à realidade na qual se está a atuar (ZABALA, 2014).

A organização social do ensino é um critério didático relevante que pode ser indiciado tanto a nível de macro-organização (grupos rígidos e seriados ou grupos flexíveis e multisseriados), como de micro-organização (grandes grupos, equipes fixas ou dinâmicas ou ensino individualizado) (ZABALA, 2014). Num sentido mais tradicionalista, em que se tende à seriação e ao ensino massificado de grandes grupos, ocorre o fenómeno a que Perrenoud (2016, p. 67) se refere como “padronização”. Nesse caso, além de atingir maior público, têm-se interações sociais mais seguras e há facilidade em usar ou desenvolver estrutura e material mais apropriados à aprendizagem da turma. Por outro lado, é mais provável que ocorra desatenção aos atributos e eventos individuais dos aprendizes e menos interação social do que no caso de grupos multisseriados e de trabalho em equipes ou individualizado. Nesses últimos casos, há mais facilidade em promover interações sociais diversificadas, atenção aos interesses e necessidades individuais dos aprendizes e, por conseguinte, maior nivelamento entre os educandos.

A organização social do ensino, tendo sido indiciada, pode servir como importante indicador da qualidade de ensino à luz da teoria sociointeracionista de aprendizagem proposta por Vygotsky (2008), em que a interação social é o evento básico e primário para a internalização de signos e instrumentos necessários à lida com os problemas de mundo. Aliás, nenhuma das teorias positivas de aprendizagem descarta a importância da interação intraespecífica, porém, a colocam em diferentes graus de relevância ou posições nos processos de aprendizagem à medida que indicam outros elementos como foco nesses processos. Carl Rogers, por exemplo, aborda sobre a necessidade de estabilidade e de segurança do aprendiz para o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, enquanto Jerome Bruner elabora uma teoria de ensino que afeta a importância que se dá à sequência que o conteúdo é didaticamente apresentado (MOREIRA, 2022).

Em relação ao conteúdo, outros dos componentes importantes da didática são a sua geração, sua organização e a definição de sua sequência (ZABALA, 2014). De modo geral, o conteúdo pode ser organizado por disciplinas do conhecimento – como é feito no ensino tradicionalista – ou por demandas, tais quais as provenientes dos educandos – como é proposto na Educação Libertadora de Freire (1987). A sequência pode vir a ser definida por abrangência, por complexidade e por nível de abstração – o que satisfaz diferentes teorias de aprendizagem –, e a relação entre os diversos tópicos do conteúdo, assim como deles com outros em paralelo, pode ser de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (VIDIELLA, 2005).

Partindo da ideia de que os conceitos dão significado aos fatos, que as atitudes são acerca dos fatos e que os procedimentos são decorrentes dos fatos ou servem para a operação deles, não há como deixar de se ter o conteúdo factual como objeto primário de estudo, assim como defende Freire (1987, 1989) ao discutir a função do mundo como mediatizador da relação pedagógica entre educador e educando. Cerbone (2012) explica que a primeira relação estabelecida entre objeto e consciência é a forma mais original de conhecimento, sem compreensão que venha de qualquer

interpretação: o fenômeno. Nesse caso, torna-se lógico que o docente apresente objetos de conhecimento e estimule a experiência fenomênica e a lembrança de fatos decorrentes, sobre os quais os conceitos, as atitudes e os procedimentos se sustentarão e se desenvolverão.

Coll *et al.* (2000) e Zabala (2014) denunciam a maneira pela qual os conceitos são abordados de modo alheio aos fatos e às demais dimensões do conteúdo do conhecimento, o que leva a uma aprendizagem mecânica e memorística. Krasilchik (2009, p. 250) usa o termo “alfabetização nominal”. Entende-se que, não havendo compreensão dos objetos do conhecimento, torna-se improvável o desenvolvimento de sensibilidades, de responsabilidades e de competências adequadas para com eles. Assim, acerca de quaisquer fatos a serem estudados, a formação de conceitos, teorias, leis e hipóteses torna-se algo indispensável para a formação de atitudes, de responsabilidades, de procedimentos adequados e, por conseguinte, da cidadania. Sobre o assunto, Krasilchik (2009, p. 250) comenta:

Os meios de comunicação apresentam vocabulário rico em termos de interesse biológico – DNA, vírus, bactéria, enzimas, pirâmide nutricional, entre muitos outros que contribuem para aplicação da alfabetização nominal, mas, quando não devidamente ultrapassada para chegar à alfabetização conceitual e integradora, pode agravar ainda mais a capacidade do cidadão de tomar decisões atinentes à sua saúde e bem-estar, bem como do ambiente onde compartilha condições com outros indivíduos e organismos com os quais se relaciona.

Tendo a sequência de conteúdo estabelecida, é lógico que se parta para decisões sobre sequência pedagógica e atividades de ensino (ZABALA, 2014). São várias as atividades didáticas que tradicionalmente são mobilizadas pelos docentes e cada qual possui suas funcionalidades e singularidades. De modo geral, é possível observar docentes expondo e demonstrando o que sabem sobre o conteúdo, propondo estudos de objetos ou aplicações do conhecimento na resolução de problemas, estimulando a exercitação e a repetição, mediando discussões e organizando seminários e *workshops* (KRASILCHIK, 2009; ZABALA, 2014). Esses são alguns índices possíveis de citar e tais atividades, colocadas em sequências de diferentes composições, formam unidades que se traduzem em modalidades didáticas popularmente conhecidas como aula tradicional ou expositiva, estudo dirigido, experimentação, debate, oficina técnica ou criativa, trabalho de pesquisa, tecnológico ou de intervenção, jogo didático, excursão, dentre outras categorias possíveis.

Diferentes modalidades de ensino programam e estimulam diferentes formas de interação do aprendiz com o objeto de aprendizagem, podendo ser mediadas pelo educador, pelo material didático ou por ambos (ZABALA, 2014). Dentre essas possibilidades e levando em consideração a organização social do ensino, tem-se ainda a possibilidade das interações entre aprendizes, dos aprendizes com outros sujeitos que exercem funções sociais diversas e com comunidades de prática; porém, sempre mediadas pelo educador ou pelo material didático. É possível argumentar que o aprendizado que se dá pelo contato direto e exclusivo do aprendiz com o objeto da aprendizagem é possível (FREIRE, 1996; SKINNER, 2003), mas, nesse caso, não se pode falar em “prática de ensino”.

Os recursos usados para ensinar, ou seja, necessários ou relevantes às atividades didáticas, podem ser de caráter humano, material e estrutural. Identificam-se recursos humanos que fazem parte e, por vezes, são indispensáveis à prática de ensino, tal qual é o próprio docente, mas há também monitores, técnicos de laboratório, bibliotecários, oficinairos, atelieristas, etc. Em termos de material, tem-se o de uso do docente, o do discente e o compartilhado. A estrutura também é relevante de ser iniciada, tanto em termos de suporte quanto de funcionalidade para as atividades didáticas. Em aulas expositivas, por exemplo, torna-se relevante o uso de salas de aula tradicionais, que exercem a função de minimizar distrações. Nesse contexto, a escola, como estrutura para a prática de ensino, também é relevante no sentido de concentrar, em um mesmo lugar, recursos que podem vir a ser necessários à prática de ensino. Além do mais, comumente se usa estruturas de educação não formal ou informal, como os parques, os museus e o próprio entorno da escola para ministrar determinadas atividades didáticas.

Por fim, mas não menos importante, a avaliação é indissociável do desenvolvimento didático, tanto em sentido diagnóstico – em que se têm dados para a tomada de decisão docente – como formativo – cujo objetivo é tornar o aprendiz consciente de seu aprendizado – e sancionador –, em que a quantidade ou a qualidade da aprendizagem evidenciada serve para se programar consequências ao aprendiz (ZABALA, 2014; LUCKESI, 2013). Em sentido diagnóstico, tem-se, portanto, como objeto de avaliação, tanto a aprendizagem e o comportamento dos educandos, quanto o material didático e os próprios comportamentos e decisões docentes. Já, para a formação do educando e a aplicação de sanções, o comportamento e a aprendizagem do educando são objetos foco da avaliação.

Ainda sobre avaliação da aprendizagem, Zabala (2014) explica que ela ocorrerá diferentemente a depender dos objetivos educacionais e dos tipos de aprendizagem que se deseja avaliar. Nesse mesmo sentido, outro elemento de relevância na avaliação são os métodos adotados; afinal, os dados serão produzidos *in natura*, por indução ou por experimentação? Programar-se-á registros automáticos ou manuais, tais como anotações, diários de classe, etc.? Os dados produzidos serão tratados qualitativamente ou quantitativamente? E que resultados esperar das avaliações? Descrições, discussões, gráficos, tabelas, listas, categorias? A observação desses índices num *corpus* de análise pode levar a caracterizações da avaliação que tornem possível, como resultado, categorizações do tipo diagnóstica, formativa, sancionadora, interpretativa, somativa, e que sirvam de indicador relevante sobre a qualidade da prática e o alcance no contexto de aplicação.

Responder a “como ensinar”, “com o que ensinar”, “quando ensinar”, “onde ensinar”, “o que, como e para quê avaliar o ensino” é o elemento decisório final da prática de ensino, em que serão definidos a organização social dos educandos, a organização e a sequência de conteúdo, as atividades didáticas, as interações sociais, os recursos e as avaliações. Tais decisões, no entanto, para que passem do campo contemplativo para suas efetivas realizações materiais, enfrentam o crivo dos condicionantes contextuais do ensino, ou seja, dos limites e das possibilidades oferecidas pelo sítio de atuação docente (ZABALA, 2014). A depender, portanto, dessa relação, se tem a constituição material dos currículos, das ações docentes e das tendências pedagógicas.

## MATERIALIDADE DO ENSINO

Uma das formas de expressão material dos saberes, dos ideais e das decisões docentes está nos currículos educacionais que, apesar de serem concebidos de maneira diferenciada, particular e, por vezes, contraditória em diferentes contextos educacionais, possuem a função de guiar a prática educativa – sem deixar, também, de serem guiados por ela (SACRISTÁN, 2000).

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino [...]. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (p. 16).

Em situações formais de ensino, o currículo se articula à ação docente; a essa última cabe o papel de planejar, executar e avaliar o ensino e seus fatores. Vale ressaltar que a ação docente pode ser direta como, também, indireta – no caso da elaboração de material didático ou do ensino programado<sup>5</sup>. De todo modo, as ações docentes são orientadas por determinados paradigmas que, mesmo não expressos nos currículos educacionais, dominam a cultura e, por esses meios, direcionam a realização da prática de ensino num sentido modal. Assim, formas particulares, padronizadas e frequentes de se projetar, planejar, realizar e avaliar o ensino se articulam à formação de tendências pedagógicas que puderam ser identificadas ao longo da história da educação (LIBÂNEO, 2009, 2013). Assim sendo, é possível vislumbrar a ocorrência, num *corpus* de análise em prática de ensino, de uma porção de categorias que contemplem essas tendências a partir de índices que estão relacionados à maneira histórica pela qual os saberes vêm sendo mobilizados em momentos de idealização, decisão e materialidade.

José Carlos Libâneo foi um dos mais significativos estudiosos das tendências pedagógicas no Brasil. O autor (2009, 2013) apresenta essas tendências em duas grandes categorias: liberais e progressistas. Em suma, as tendências pedagógicas liberais são aquelas cujos objetivos se voltam para a formação de sujeitos adaptados ao sistema societário vigente. Dentre as subdivisões possíveis dessas tendências, a mais popular e antiga é a tradicional: intelectualista, livresca e centrada no professor, cuja meta é transmitir conhecimento para o aluno. Algo parecido ocorre com a tendência liberal tecnicista, porém com metas mais objetivas e operacionais, focadas na competência em detrimento do intelecto. Há também, no entanto, as pedagogias liberais renovadas, que centram o papel ativo da situação educacional no aluno.

As tendências pedagógicas progressistas, diferentemente das liberais, têm objetivos relacionados à transformação – em vez de à adaptação – o que sugere a

<sup>5</sup> Originalmente descrito por Skinner (1972).

formação de indivíduos menos reativos e reacionários e mais proativos, reformistas e, por vezes, revolucionários; indivíduos menos conservadores e mais direcionados ao progresso (LIBÂNEO, 2009, 2013). Para isso, as pedagogias progressistas tendem a não segmentar o sujeito educando dos problemas de seu contexto natural e social, o que comumente ocorre em tendências liberais.

Atualmente, outras tendências vêm sendo identificadas, tais quais as pedagogias culturais, do consenso, do conflito, do corpo e, até mesmo, a da desescolarização (FERREIRA *et al.*, 2018). Em suma, as tendências são produtos históricos dos contextos sociais, culturais, econômicos e ambientais em que surgiram e ganharam importância, o que não sugere que tenham ficado no passado. Pelo contrário, atualmente ainda é possível indiciar a prática de ensino nas mesmas categorias descritas por Libâneo (2009, 2013) e, mesmo, encontrar a pedagogia liberal tradicional sendo materializada em abundância dentro do sistema educacional brasileiro. Acerca dessa última tendência e de sua persistência no contexto educacional do Brasil, vale rememorar Millôr Fernandes (1994, p. 30) ao dizer que “no momento em que aumentam as nossas descobertas arqueológicas fica evidente que o Brasil tem um enorme passado pela frente. Ou um enorme futuro por detrás, se preferem”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo realizado, é possível que se admita um sentido lógico da prática de ensino, que se inicia em momentos de idealização e decisão, até chegar à sua materialidade. Desse modo, a prática de ensino pode ser investigada a partir de categorias de análise que, *a priori*, compõem esse sistema lógico e que são: a formação docente, as fontes de saberes docentes, as concepções sobre comportamento, os objetivos educacionais, os conteúdos de ensino, as didáticas, os currículos, as ações docentes e as tendências pedagógicas. Com a constituição dessa concepção teórica, mais criteriosamente guiada por métodos de bases hermenêuticas – como são a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) – é possível descrever analiticamente a prática de ensino, a fim de se fazer inferências fundamentadas e com sentido a seu respeito. Quer dizer, essas inferências se tornam possíveis à luz de categorias e índices de análise bem esclarecidos e fundamentados e que, enumerados adequadamente, levam à formação de potentes indicadores.

É necessário, ainda, que se leve em consideração alguns outros condicionantes possíveis sobre a mobilização de saberes na prática de ensino, que puderam ser concluídos a partir do estudo da obra de Tardif (2008):

- a) O que os docentes fazem nem sempre estabelece relação de contingência com aquilo que decidem, que idealizam ou que sabem;
- b) Os momentos de experiência docente podem variar quanto às suas posições no tempo e no espaço da docência, por vezes ocorrendo de forma bastante intrincada;
- c) Os condicionantes contextuais da ação docente podem estimular a docência num sentido não previsto e pouco pensado;

- d) As decisões docentes podem não vir do campo ideológico do sujeito que ensina, mas, sim, da autoridade de outros entes relacionados à prática;
- e) A mobilização de conhecimentos tácitos – em que o docente decide o que e como ensinar, mas não sabe expressar o porquê de suas decisões – torna a prática menos racional;
- f) A ação docente planejada ou decidida com antecedência leva a uma materialidade da prática de ensino mais lógica, racional e, portanto, segura.

As inferências a que se pode chegar pela utilização de uma concepção teórica como a aqui descrita, a partir da enumeração de categorias índices de análise, possibilitam discriminar, por exemplo, práticas mais ou menos lógicas, racionais, refletidas, autônomas, interdisciplinares, globalizantes, progressistas, liberais, ou seja lá a maneira como se pretende caracterizá-las. Além do mais, é também possível usar o raciocínio analítico aqui exposto para se realizar a prática de ensino de um modo mais lógico, racional, refletido, etc. Isso pode ocorrer ao se partir da consciência sobre os saberes docentes (acerca da psicologia, da sociedade, da epistemologia, dos métodos e dos condicionantes contextuais da prática) e ao se lançar mão da capacidade dedutiva exercida sobre eles.

Mesmo com as discussões realizadas neste trabalho, a incorporação teórico-conceitual de cada uma das categorias de análise aqui apresentadas pode ser realizada com diferentes referenciais de diversas matizes filosóficas e metodológicas. Neste trabalho, fica evidente a influência de Zabala (2014) e Tardif (2008) na estruturação de uma concepção de prática de ensino em termos de mobilização de saberes em momentos de experiência docente e de seus conceitos e princípios. De todo modo, importa ressaltar a relevância de se compreender analiticamente a prática de ensino para que – seja como pesquisador, seja como educador – se possa intervir de modo mais efetivo na realidade educacional.

Admite-se que o estudo realizado não objetivou esgotar as possibilidades de significação da prática de ensino, nem de suas categorias e índices funcionais a análises; entretanto, assim como toda concepção constituída pela pesquisa teórica e análise qualitativa da literatura, a concepção de prática de ensino aqui apresentada e de seus elementos e princípios constituintes se configura como algo que ruma no sentido de uma teoria objetivamente fundamentada. Para isso, serão necessários trabalhos futuros (de desenvolvimento teórico e empírico), que estão para além do escopo apresentado no presente artigo.

Ainda, outra perspectiva para futuros trabalhos é a aplicação dessa concepção teórica sobre a prática de ensino em diversos contextos, para que, assim, seja possível desenvolvê-la rumo à constituição de uma teoria sólida. Dessa maneira, considera-se que a prática de ensino concebida como a mobilização de saberes em momentos de experiência docente se apresenta, nos resultados desse estudo, como uma teoria em etapa embrionária, porém, fecunda para as Ciências da Educação.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Nova York, EUA: Addison Wesley Longman, 2001.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BAUM, William. M. *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Tradução de Maria Teresa Araujo Silva e Emmanuel Zagury Tourinho. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2018.
- BORLOTI, Elizeu; IGLESIAS, Alexandra; DALVI, Camila Mattedi; SILVA; Renata Danielle Moreira. Análise comportamental do discurso: fundamentos e método. *Pisic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 24, n. 1, jan./mar. 2008.
- CERBONE, David R. *Fenomenologia*. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIO, Bemabé; VALLS, Enric. *Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERNANDES, Millôr. *Millôr definitivo: a bíblia do caos*. [S.l.]: L&PM Editores, 1994.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt#>.
- FERREIRA, Vânia de Souza; BES, Pablo; BIERWAGEN, Gláucia Silva; KUCYBALA, Fabíola dos Santos; LEON, Juliana Matos; SANTOS, Graziella Souza dos; LIMA, Caroline Costa Nunes. *Didática*. Porto Alegre, RS: SAGA, 2018.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- KRASILCHIK, Myriam. Biologia – ensino prático. In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; ARAUJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco de. (org.). *Introdução à didática da biologia*. São Paulo: Escrituras, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATOS, Maria Amélia. Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia*, n. 16, p. 8-18, 1999.
- MESQUITA, Joyce Melo; FRAIHA-MARTINS, France. Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em química. *Contexto & Educação*, v. 37, n. 116, p. 145-163, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12428>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- PERRENOUD, P. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In: ZABALA, A. et al. *Didática geral*. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290918/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. *Educere et Educare*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/> Acesso em: 21 ago. 2023.

SCHMIDT, Laurence K. *Hermenêutica*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. *Edição do Kindle*. (Coleção Pensamento Moderno).

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Tradução João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Adolpho Azzi. São Paulo: Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism*, v. 5, n. 2, 1977.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIDIELLA, Antoni Zabala. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Penso, 2014. *E-pub*.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0