



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol 18, Núm 3, novembro, 2025 pág. 394-418

RELAÇÕES ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENSAIO TEÓRICO SOBRE A DIDÁTICA

STRUCTURING RELATIONS OF TEACHER TRAINING: THEORETICAL ESSAY ON DIDACTIC

Maria Antonia Vidal Ferreira¹

RESUMO: Este ensaio teórico é o primeiro movimento de uma pesquisa em andamento. Trata de esclarecimentos iniciais sobre o objeto de estudo proposto pelo projeto “A didática e sua rede de relações estruturantes para a formação docente”. A opção teórica é a Didática Histórico-Crítica (DHC) e a orientação metodológica é a pesquisa qualitativa. Sendo assim, antes do levantamento de dados da pesquisa, consideramos necessária uma produção introdutória sobre os binômios ensino-aprendizagem, teoria-prática, conteúdo-forma, objetivo-avaliação, professor-aluno, que configuram as relações estruturantes da formação docente. Numa síntese provisória concluímos que na Didática Histórico-Crítica, a relação ensino-aprendizagem é dialética, a atuação do professor é de liderança, considera os conhecimentos prévios dos estudantes (a prática social) como ponto de partida. A teoria e a prática vão se fundindo em que a primeira (a teoria) instrumentaliza o olhar e a segunda (a prática) decodifica a teoria que a sustenta. O conteúdo orienta o método de ensino, mas eles (os métodos) evoluem, modificam-se ou são ressignificados. A avaliação valida ou não os objetivos planejados, mas principalmente, reorienta a ação de planejar. Finalmente, a relação professor-aluno, pautada pelo desejo de conhecer é multireferenciada pela psicologia, antropologia, sociologia, filosofia e didática. Considera as individualidades, mas também a coletividade dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Didática Histórico-Crítica. Formação docente. Ensino-Aprendizagem.

¹ Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pesquisadora da área da Educação, com ênfase nos temas Formação de Professores, Currículo e Didática. E-mail: ferreira-mv@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9127-8555>



ABSTRACT: This theoretical essay is the first movement of ongoing research. It deals with initial clarifications on the object of study proposed by the project “Didactics and its network of structuring relationships for teacher training”. The theoretical option is Historical-Critical Didactics (DHC) and the methodological orientation is qualitative research. Therefore, before collecting research data, we consider necessary an introductory production on the binomials teaching-learning, theory-practice, content-form, objective-evaluation, teacher-student, which configure the structuring relationships of teacher training. In a provisional synthesis, we conclude that in Historical-Critical Didactics, the teaching-learning relationship is dialectical, the teacher's role is leadership, he considers the students' prior knowledge (social practice) as a starting point. Theory and practice merge in which the first (theory) instrumentalizes the look and the second (practice) decodes the theory that supports it. The content guides the teaching method, but they (the methods) evolve, change or are given new meanings. The evaluation validates or not the planned objectives, but mainly, it reorients the planning action. Finally, the teacher-student relationship, guided by the desire to know, is multi-referenced by psychology, anthropology, sociology, philosophy and didactics. It considers individualities, but also the collective of the subjects involved in the educational task.

KEYWORDS: Historical-Critical Didactics. Teacher training. Teaching-Learning

Este ensaio teórico é o primeiro movimento de uma pesquisa em andamento. Trata de esclarecimentos iniciais sobre o objeto de estudo proposto pelo projeto “A didática e sua rede de relações estruturantes para a formação docente”. Iniciamos por situar a Didática Histórico-Crítica (DHC), enquanto campo teórico da pesquisa, realçando seu lugar na formação docente. Para tal revisitamos alguns autores, especialmente Galvão, Vieira e Martins (2019); Veiga (2017); Veiga e Fernandes (2020); Pagnoncelli, Malanchen e Matos (2016); Libâneo (2015); Pimenta (2015), entre outros.

Apropriando-nos desse contributo e querendo ampliar a discussão, o presente estudo tem por objetivo discutir sobre os elementos estruturantes da Didática que se substanciam nas relações entre os binômios: ensino-aprendizagem; teoria-prática; conteúdo-forma; objetivo-avaliação; professor-aluno.



Como bem afirmou Marin (2019), não se trata de algo novo, porém precisamos acompanhar a evolução dos tempos, contextos e reafirmar o foco da Didática questionando sempre a evolução histórica da educação e da escola. É necessário perceber o que tem avançado nos debates, o que se tem agregado aos temas em torno dos seus elementos estruturantes.

Nessa aproximação inicial ao tema da pesquisa, não pretendemos compilar os conceitos já amplamente publicados nas obras dos autores supracitados, mas, ao revisitá-los, realizar uma reflexão sobre a atuação docente, direcionando nosso olhar sobre os elementos estruturantes de sua formação-atuação profissional.

Em se tratando de uma teoria crítica da Didática, opção teórica delineada para esse estudo, a metodologia qualitativa é a mais indicada, “cujo rigor metodológico, não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (Ludk e André, 2013, p. 96).

Sendo assim, antes do levantamento de dados da pesquisa, consideramos necessária uma produção introdutória sobre os binômios ensino-aprendizagem, teoria-prática, conteúdo-forma, objetivo-avaliação, professor-aluno, que configuram as relações estruturantes da formação docente

RELAÇÕES ESTRUTURANTES ABORDADOS PELA DIDÁTICA: TRADIÇÕES HISTÓRICAS E CONTRIBUTOS ATUAIS

Desde o seu nascedouro, a Didática teve por objeto de estudo, o ensino. João Amós Comenius escreveu um livro no século XVII, a *Didática Magna*, a arte de ensinar tudo a todos. Nele, Comenius “sistematiza a teoria Didática, razão pela qual é considerado o pai da Didática Moderna. [...] Foi o primeiro educador a formular a ideia da difusão do conhecimento para todos e a criar princípios e regras para todo o ensino” (Evangelista e Ferreira, 2018).

Ocorre que o processo de ensino, objeto de estudo da Didática, teve sua evolução conceitual, atendendo as demandas históricas, sociais e culturais com o



passar dos tempos, apresentando conflitos teóricos, consensos, tendências e abordagens distintas. Assim, a ciência Didática evoluiu, seus conceitos basilares são ressignificados, denominamos então, de relações estruturantes da Didática os binômios: ensino-aprendizagem, teoria-prática, conteúdo-forma, objetivo-avaliação, professor-aluno.

O processo didático se organiza sempre em torno desses elementos, mas a forma como os abordamos nas nossas práticas docentes vai elucidar a teoria de base que os sustenta, como afirma Veiga e Silva:

Por isso, deve-se organizar o processo didático pautado pela unicidade **teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem, professor-estudante, finalidades-objetivos-avaliação**; tomando por base os marcos sociais, as teorias da educação e as que regem a multidimensionalidade do processo didático: humana, técnica e político-social (Veigha & Silva, 2020, p. 48. Grifo nosso).

1.1 Ensino-aprendizagem: da centralidade do professor, a autonomia do aluno; da ênfase nos processos à participação dos sujeitos diante do conhecimento.

Houve um tempo (talvez ainda haja) em que o termo ensino só poderia ser compreendido, se resultasse em uma aprendizagem. Daí a palavra composta, “ensino-aprendizagem”, separada apenas por um hífen. A Didática como arte de ensinar, centrava-se no professor, para capacitá-lo a ensinar seus alunos e estes, naturalmente aprenderiam como uma decorrência do seu ensino. Se o professor fosse bem treinado, a aprendizagem naturalmente seria uma decorrência. Toda a Pedagogia tradicional assenta-se nesse princípio. A expressão foi ressignificada por Anastasiou e Pimenta (2002), empregando o termo “ensinagem”, que será retomado mais adiante.

Houve outro tempo (talvez ainda haja) em que, à luz da psicologia, admitia-se que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem seu próprio tempo e ritmo de aprender. E por isso, os dois processos: ensinar e aprender não ocorrem simultaneamente ou paralelamente. Daí se veiculou a expressão “processo de



ensino e de aprendizagem” denotando que são dois processos distintos e em alguns casos, até se suprimia o termo “ensino”, assumindo-se tão somente a expressão “processo de aprendizagem”. A centralidade do processo transfere-se do professor para o aluno. São seus interesses que vão nortear suas aprendizagens. O aluno pode aprender, independente do professor: pela observação a outras pessoas, em visitas a museus, por exemplo, ao ler um livro, ao manipular um objeto, ao fazer uma viagem (hoje, século XXI, pela internet). O escolanovismo assenta-se nessas premissas. A exarcebação dessa premissa levou a negação da diretividade docente.

Houve outro tempo (e ainda bem que há) em que, embora aprendizagens ocorram de uma ou de outra forma, não se dispensa a direção e liderança de uma professora ou professor. Sob a perspectiva mais crítica da Didática, o ensino e a aprendizagem são percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, que se instituem entre o ensinar e o aprender. Entre tantos outros, esse é um fundamento da Didática Histórico-Crítica (DHC) apontados por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Ao tratar da subjetividade pedagógica, Santoro Franco (2012) destaca a contribuição de pedagogos contemporâneos, entre eles, Bernad Charlot e sua teoria da relação com o saber. Nesse sentido, afirma que na perspectiva de Charlot a “prática pedagógica requer que o professor busque a atividade intelectual do aluno e a mobilize pelo desejo, fazendo com que o aluno, mobilizado, ‘entre no jogo’ da aprendizagem” (Franco, 2012, p. 123). A autora acrescenta algo que consideramos fundante para a teoria didática, que é o tema da motivação e o papel do professor diante dele. Ao ser questionado em entrevista, Charlot responde que “o professor deve construir a função aluno na criança, pois ela não vem pronta de casa” (Franco, 2012, p. 124).

Outros autores contemporâneos, citados por Franco (2012) tais como Demerval Saviani e sua Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) constituíram a subjetividade pedagógica. Em entrevista concedida à autora, Saviani responde a



pergunta: Não estamos caindo numa armadilha ao valorizar em excesso o “aprender a aprender” e ao depreciar o conhecimento e sua capacidade formativa?

A ideia de aprender a aprender, no sentido de que as crianças devem se desenvolver para a autonomia, é pedagogicamente importante. Entendo, como afirmava [...] Gramsci (1891-1937), que o processo educativo vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia. Na heteronomia entra o papel da educação, a importância dos adultos, dos professores em dar direções, indicar o que é secundário e o que é essencial, quais são os conhecimentos fundamentais a serem dominados, a partir dos quais as novas gerações ganharão autonomia. Caso se acredite que, a partir de suas próprias vivências e das relações entre si, as crianças vão desenvolver conhecimentos elaborados, sistemáticos, ficaremos nesse lusco-fusco, nesse início de verdade e de erro que é o senso comum, que está posto e invadindo as escolas [...] (Saviani apud Franco, 2012, p. 80).

Ao pontuar o papel decisivo do professor, Saviani não está enaltecendo a pedagogia tradicional, mas enveredando pela lógica dialética, ou seja, do embate entre pedagogia tradicional (tese) e pedagogia escolanovista (antítese) surge uma (síntese) pela incorporação de elementos das duas, a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse raciocínio foi muito bem explicado em seu livro “Escola e Democracia” (2003), quando tratou da teoria da curvatura da vara.

Entretanto, a leitura desse livro levou a interpretações equivocadas, tal como uma apologia à pedagogia tradicional, ou a de que Saviani teria escrito um manifesto contra a Escola Nova ou um anti-Manifesto de 1932. Em resenha publicada por Silva (2010, p. 362) esta pontua o esclarecimento de Saviani no prefácio à 35ª edição, acrescentando que “se o presente livro for lido como um manifesto, este seria um Manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica e não um anti-Manifesto de 1932”. Eis aí, a sua síntese.

Em manifestações posteriores, Saviani, ao ser instado sobre a lógica do “aprender a aprender” proposta pela Escola Nova reafirma:



a Escola Nova pagou o preço ao secundarizar a importância do professor e dos conhecimentos sistematizados, acreditando que o processo educativo poderia desenvolver-se espontaneamente a partir dos interesses do aluno. [...] faz-se necessário superar essa dicotomia pedagógica, permitindo articular a iniciativa do aluno com a iniciativa do professor (Saviani apud Franco, 2012, p. 83).

Podemos afirmar categoricamente que, no Brasil, temos uma potência intelectual constituindo, o que chamamos de referências vivas. Além de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Ilma Passos Veiga e tantos outros pesquisadores que enveredam por esse campo da investigação pedagógica e da construção e reelaboração da teoria do ensino. Franco (2012) ao referir-se a Libâneo, afirma que este “não abre mão da responsabilidade social da escola e **dos docentes** na garantia da aprendizagem dos alunos. [...]. Ele reivindica o papel intencional do docente na construção da aprendizagem do aluno, [...]” (2012, p. 100, grifo nosso). E acrescenta que não basta ser mediador, é necessário que o professor se comprometa com a aprendizagem dos seus alunos.

Nessa mesma linha, Selma Garrido Pimenta insiste “em articular a teoria educacional com a prática pedagógica” (p. 102) e entende “que o objeto específico da Didática é a problemática do *ensino em situação*, em que a aprendizagem, aluno e professor estão em perene articulação” (Franco, 2012, p. 108).

Entre os temas abordados por Veiga, a formação de professores e os contributos da Didática estão no centro da discussão. Também com ela se constata o ensino e a aprendizagem como tempos/espacos indissociáveis. Sua abordagem é crítica e participativa e o papel do professor é fundamental.

O professor é o responsável pelo planejamento da aula [...] sem perder de vista os objetivos e conteúdos propostos, ou seja, são dimensões indissociáveis: o que ensinar, o para quê e o como ensinar, a serviço do processo de ensino e aprendizagem que é permeado pela intencionalidade dos sujeitos que dele participam. O planejamento é uma ação de reflexão sobre a organização da aula que envolve a dimensão técnica, cognitiva, e



política do ato educativo, pois, envolve tomada de decisões em relação à organização curricular, ao conteúdo da aula, à seleção de temas e/ou situações-problema, a seleção de referências bibliográficas, enfim, exige escolhas no campo teórico e metodológico (Veiga e Fernandes, 2017, p. 78)

O papel do professor está bem marcado, sua responsabilidade com o que se espera dele, também: a aprendizagem de seus alunos. A ele cabe tomar as decisões necessárias. Ensinar, portanto, exige uma intervenção docente “no sentido de permitir o desenvolvimento das potencialidades e de estimular novas capacidades” (Rios, 2006, p. 126).

O entendimento da expressão ensino-aprendizagem como uma ação pedagógica-curricular interativa, dialógica e participativa deu vazio ao neologismo “ensinagem”, empregada inicialmente por Anastasiou, em 1994, para demonstrar a complexidade desse processo didático envolvente e amalgamado na ação do professor e do aluno (Anastasiou, 2003). “A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem” (Pimenta; Anastasiou 2002, p. 214).

Segundo as autoras, ensinagem é a compreensão de que o ensino e a aprendizagem formam uma unidade dialética no processo. “Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 205).

Diante disso, nos perguntamos: há unicidade entre o nosso ensinar e o aprender dos nossos alunos? Ou esses dois processos estão sendo conduzidos aleatoriamente? Descompassadamente? Preocupamo-nos em alinhar esse binômio na nossa prática docente

1.2 teoria-prática

O binômio teoria-prática tem sido um dos maiores imbróglios da formação docente, sendo, portanto, tema de interesse ímpar para a Didática. Ainda hoje, o



senso comum dos estudantes de licenciaturas expressam comentários como: “a teoria é muito bonita, mas a prática é outra”. A leitura que esses estudantes fazem é que, estuda-se teorias bonitas na universidade, mas impossível de colocá-las em prática. Ou seja, um certo academicismo, ensino livresco, distanciados do chão da escola. Nos estágios se ouve ainda a expressão: “o estágio é o momento de colocar em prática o que se aprendeu na teoria”. O que persiste é uma concepção aplicacionista e prescritiva de formação docente, ou seja, o primado da teoria sobre a prática.

Entretanto, quando se evolui para o lado oposto, o primado da prática, caímos nas armadilhas tecnicistas/neotecnicistas, apresentando uma formação praticista que atende a perspectiva neoliberal e ao capitalismo financeiro, quando a formação de professores se torna um negócio rentável (Pimenta, 2019). Temos então o primado da prática.

Alvo de críticas, a relação teoria-prática, na educação encontra respaldo numa abordagem para elucidá-las: a dialética marxista e o princípio da contradição. Pimenta definiu com muita propriedade essa relação: “Não existe prática sem teoria que a sustente; nem teoria distanciada de possibilidade de prática. O que forma o sujeito não é nem a teoria nem a prática, mas a articulação dos sentidos da prática com os significados da teoria” (Pimenta apud Franco, 2012, p. 114).

Quando o estagiário diz que “a teoria é muito bonita, mas a prática é outra”, de fato, isso ocorre quando o que está em processo é o embate entre duas teorias: uma “bonita” que se estuda na faculdade de educação, que explica como deveria ser a educação e outra vivenciada na escola, onde se realiza o trabalho docente, ou seja, como, de fato, está sendo a educação. Há uma distância entre o como deveria ser e como de fato está sendo. Mas ambas (práticas) estão eivadas de teorias. Só é necessário elucidar essa teoria da prática tida como “não muito bonita”. E é isso que Pimenta propõe; que sentido tem essa prática no confronto com a teoria? Qual teoria? a que sustenta essa prática? Ou outra teoria que diverge em seus postulados?



Essa é uma questão de formação de professores, passando necessariamente pelo projeto curricular e suas bases formadoras. Isso levou Selma Garrido Pimenta a enveredar pela temática do professor reflexivo no Brasil e pela pesquisa participativa e colaborativa. Ao abordar a relação dialética marxista entre a teoria e prática, introduz o conceito de práxis, refinando procedimentos metodológicos da perspectiva colaborativa como forma de investigação (Pimenta, apud Franco, 2012, p. 104).

Ela afirma que “a teoria instrumentaliza o olhar e a prática coletiva decodifica a teoria. Teoria e prática vão se fundindo como amálgama para a tessitura da teoria dialética” (Pimenta apud Franco, 2012, p. 105). Logo, “a relação teoria e prática é de horizontalidade, em que elas “se colocam de modo distinto, mas se põem, ao mesmo tempo, numa contínua relação de reciprocidade, de negação e de afirmação” (Faria, 2018, p. 9 apud Pimenta, 2019, p. 43).

1.3 conteúdo-forma

O binômio conteúdo-forma nos remete a uma adequação plena, a uma acomodação, encaixamento perfeito entre os conteúdos de ensino e sua metodologia. Assim como, no campo da pesquisa, cada área do conhecimento tem seus métodos mais adequados, assim também, no campo do ensino, cada conteúdo requer uma metodologia de abordagem mais adequada.

Não é nosso objetivo trazer uma compilação didática dos métodos de ensino já sistematizados, nem uma definição dos termos: método, técnica, estratégia ou procedimentos de ensino², mas garimpar elementos da literatura existente sobre o tema. E aqui resgatamos de Veiga (2017) três matrizes pedagógico-metodológicas que orientam as metodologias de ensino. “São elas pela ordem cronológica de emergência: a) tradicional; b) ativa (escolanovista); c) libertadora; d) tecnicista e; e) histórico-crítica”. (Araújo In Veiga, 2017, p. 17). Embora o autor apresente uma

² Sobre essas definições, ler Evangelista e Ferreira (2018, p. 75-77).



ordem cronológica de emergência, o mesmo esclarece que elas podem coexistir, vindo à tona, reestruturando-se:

Na verdade, há algumas décadas existem expectativas e aspirações de que as orientações tradicional, escolanovista e tecnicista fossem efetivamente superadas teórica e praticamente, porém elas são revigoradas por estruturas e situações pedagógicas e didáticas diversas, fazendo vir à tona suas marcas (Araújo In Veiga, 2017, p. 17).

De fato, com as transformações políticas, econômicas e sociais, e as demandas educacionais decorrentes dessa transformação, vemos o despontar de propostas de educação emancipadora, contra-hegemônica de um lado e, de outro, a reação da classe hegemônica, de perspectiva neoliberal, com propostas revestidas de mudança. Se olharmos o que a reforma educacional que resultou na BNCC, a partir de 2017, vemos aí uma clara reprodução do tecnicismo educacional, agora revestido por novas estruturas e situações pedagógicas que se conformam (com a forma do) ao estágio atual do capitalismo financeiro.

Se, porém, consideramos as transformações dialéticas pelas quais passamos, podemos inferir que, o que é válido para os novos tempos, pode ser incorporado aos propósitos de uma educação mais participativa, mais emancipatória do ser humano. Nesse caso, é válido dizer que as prelações repetitivas e memorísticas do ensino tradicional, hoje são ressignificadas pelas aulas magistrais, pelas conferências, que nos ajudam a pensar e a querer mudar e não somente nos adaptar ao mundo em que vivemos.

Esse fato constata, grosso modo, a coexistência de três abordagens de ensino: (1) Método expositivo: apresentação; (2) Método ativo: experimentação e; (3) Método da elaboração conjunta³: orientação tutorial

1.3.1 Método expositivo: apresentação. Nessa abordagem situam-se os métodos de ensino tradicionais que ora recebem o nome de exposição didática, aula expositiva ou aula magistral. Situação em que os professores apresentam um

³ O método de elaboração conjunta foi nomeado pela primeira vez por Libâneo.



conteúdo novo, estabelecendo relações com os conteúdos prévios que os alunos precisariam dominar. Esse tipo de abordagem tem sido ressignificada pelas palestras, conferências, seguidas ou não de recursos audiovisuais como o uso de *Datashow*, com apresentação em *Power point*.

1.3.2 Método ativo: experimentação. nasce de uma pedagogia centrada na ação do sujeito aprendiz. Entendida como abordagem de ensino em que o aluno se envolve diretamente com o objeto de ensino. Das pesquisas em laboratório, às feiras de ciências, essa abordagem tem sido incorporada à formação de professores como aprendizagem experiencial (Zabalza, 2014, p. 187), notadamente durante os estágios, quando há o “envolvimento com o qual o aprendiz enfrenta sua atuação”.

Entre os autores que correlacionam o estágio como tempo-espço de aprendizagem experiencial, Zabalza cita Kolb (1984), cujas ideias são nutridas por três autores clássicos: (Lewin. Dewey e Piaget), aos quais acrescenta “Rogers, no que se refere à versão mais humanista da aprendizagem experiencial, e Freire, em sua versão mais social” (Zabalza, 2014, p.201).

Zabalza (2014, p. 202) sintetiza a concepção de Lewin na estrutura a seguir:

A aprendizagem por meio da ação, em seus modelos iniciais do *learning by doing* (aprender fazendo), partia de uma estrutura de quatro fases:

- 1) a ação direta do aprendiz;
- 2) as observações e reflexões sobre sua ação;
- 3) a elaboração de conceitos a partir da ação;
- 4) a comprovação desses conceitos em situações diferentes.

Essas quatro fases, segundo o autor, se encadeiam em espiral, criando-se um processo em que cada uma serve de base para a fase seguinte, aperfeiçoando-se em relação à anterior. Essa compreensão de Lewin nos faz pensar num avanço sobre o entendimento da expressão “aprender fazendo” ou “aprender a aprender”, objeto de críticas em estudos posteriores, que viam um reducionismo pedagógico decorrente do primado da prática sobre a teoria.

Seguindo com os postulados de Dewey sobre as bases da aprendizagem experiencial vemos que “a aprendizagem surge do envolvimento natural do homem



em processos de ação e vão se construindo por meio do progressivo domínio consciente dessa atividade até transformá-la em uma ação intencional”. Na percepção de Zabalza, tanto Lewin quanto Dewey partem de ideia de construção progressiva da aprendizagem. (Zabalza, 2014, p. 203).

Piaget e sua concepção de aprendizagem integra o ideário de Kolb, fazendo-nos lembrar dos ciclos sucessivos de acomodação, assimilação que o sujeito aprendiz experimenta diante do conhecimento do meio externo e da ação desse sujeito diante desse objeto. Zabalza identifica esse processo de aprender, elucidado por Piaget, como sendo mais cognitivo e racional, aproximando esse autor de outros como Rogers e Freire e seus desdobramentos mais humanísticos e sociais respectivamente.

Voltando ao modelo de Kolb, Zabalza reforça que podemos acessar o conhecimento por duas vias: “pela via da vivência de situações concretas [...] e pela via da construção de conceitos abstratos [...] por meio de livros, aulas, [...] ou por exercício de nossa própria especulação”; que essas aprendizagens são distintas e complementares e que a aprendizagem experiencial resulta num conhecimento a partir de dentro, identificando uma capacidade de transformar nossa ação e, ao transformá-la, transformamos a própria realidade envolvida.

1.3.3 Método de Elaboração Conjunta: orientação tutorial.

A metodologia da elaboração conjunta, definido por Libâneo em seu livro Didática, traduz a participação efetiva entre professor e aluno na apropriação do conhecimento. Não se trata do primado do professor na condução desse processo (pedagogia tradicional), nem do primado do aluno (pedagogia nova), mas numa abordagem pedagógica orientada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, em que os sujeitos, professor e aluno, constroem o conhecimento a partir de uma busca crítica e social, portanto, coletiva. A essa metodologia, acrescentamos a ideia de que a mesma fortalece a autonomia intelectual do aluno, a partir da orientação contínua e sistemática do professor. Não por acaso, definimos no subtítulo: orientação tutorial, pois a abordagem da elaboração conjunta muito se adequa às tutorias de um professor que orienta a iniciação científica de seus alunos, os



trabalhos de conclusão de curso, na graduação e, na pós-graduação, a orientação de dissertações e teses. Numa aula orientada por essa metodologia, os alunos estudam sozinhos, em casa ou na sala de aula e o professor acompanha esse estudo, tirando dúvidas, mostrando o melhor caminho para o alcance do conhecimento.

A revolução tecnológica do final do século XX e início do século XXI influenciou, sobremaneira, o contexto educacional com o advento das Tecnologias Digitais da Informação (TDICS). Tal fato produziu o adensamento de metodologias diversas, produzindo ambiência física e virtual no contexto educacional, como a sala de aula invertida⁴, por exemplo.

Mais recentemente, o ensino remoto, vivenciado como uma resposta ao desafio educacional, instalado pela pandemia da Covid – 19 (2020-2023) deixou um legado tanto para a educação à distância, como para o ensino híbrido, com aulas síncronas e assíncronas, trazendo novas estratégias e recursos metodológicos a serem experimentados na Didática e na formação de professores.

1.4 objetivo-avaliação

No campo da avaliação da aprendizagem, revistamos alguns autores, como Luckesi, Hoffmann, Haydt, Vasconcellos, Sant'anna, Demo, Libâneo, Pimenta, Veiga, entre outros pesquisadores em educação, não para replicar conceitos, mas entregar uma reflexão sobre a atuação docente, direcionando nosso olhar sobre os elementos estruturantes de sua formação-atuação profissional.

Nesse sentido, se fôssemos resumir o fazer docente, faríamos em três atos: planejar, executar e avaliar. Não nessa sequência, necessariamente, de forma linear e cumulativa, mas de forma intercambiante, em que o ato de planejar pressupõe uma avaliação prévia, diagnóstica e ao executar as ações planejadas, realizamos a avaliação e o replanejamento constantemente. A separação desses três atos é apenas didática, pois eles se imbricam.

⁴⁴ Sobre essa metodologia, ler Por onde caminha a docência universitária? de Evangelista e Ferreira (2018).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

O planejamento docente deve mostrar os vínculos entre os objetivos e a avaliação da aprendizagem. Libâneo (2013) expõe a conexão entre objetivo-conteúdo-método-avaliação, afirmando que essa (a avaliação) é um componente do processo de ensino e visa mostrar a correspondência dos seus resultados com os objetivos planejados.

Luckesi (2013, s/p.) se reporta a Ralph Tyler, que em 1930 foi idealizador de uma prática pedagógica que fosse eficiente, inaugurando assim, o “ensino por objetivos”, descrito no seguinte sistema: o que o aluno deveria aprender (objetivo-conteúdo); como o professor deveria ensinar (metodologia); como diagnosticar esse processo (avaliação). Em resumo, o sistema consistia em: 1) Ensinar alguma coisa; 2) Diagnosticar sua consecução; 3) Caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, 4) Caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório. O autor ressalta que, mesmo sendo um sistema simples, a escola brasileira não realiza plenamente, executando muito mais a pedagogia do exame do que avaliação propriamente dita e genuinamente concebida como ação democrática, inclusiva.

Na prática docente essa concepção de avaliação se encontra diante de uma quase impossibilidade: as amarras do sistema seriado em níveis de ensino e a padronização de instrumentos e critérios de avaliação, que trata de forma homogeneizadora os alunos. Os tempos escolares em períodos letivos fechados, calendários escolares rígidos, em torno dos quais os alunos têm que se ajustarem, metas a cumprirem, burocracias a serem atendidas, enfim, tudo isso tem sido o grande desafio posto aos professores e alunos.

Por outro lado, a formação docente revela déficits, pela omissão de conteúdos importantes em seu currículo, tais como os elementos técnicos da profissão. Não raras vezes vemos a dimensão político-social se sobrepondo em detrimento da dimensão técnica, negando o caráter multidimensional do processo de ensino e de aprendizagem (Candau, 1980) e nesse caso, os elementos estruturantes da didática acabam sendo negligenciados, daí a necessidade de retomada dessa formação complexa e multidimensional.



Em que pese esses condicionantes da prática docente, na medida do possível, por isso, a “quase impossibilidade”, os professores conseguem concluir esse processo, embora nunca definitivo, mas de recomeço e de continuidade. Avaliar os alunos pelos objetivos estabelecidos para um bimestre, um semestre ou um ano letivo, significa entender as diferenças individuais dos mesmos, o que significa dizer que, se não atingiram as metas do sistema dentro do prazo estabelecido pela escola, podem alcançá-las poucos dias depois. Dai conceber a avaliação como processual, diagnóstica e democrática.

Entretanto, é preciso dizer que muitos professores se encontram confortavelmente presos nessas amarras curriculares, entendendo ser o caminho mais correto a seguir. Lembremos do período pós-pandemia da Covid-19, quando as escolas reabriram suas portas para a volta do ensino presencial. No intuito de reconduzir a educação escolar e evitar a evasão dos alunos e, principalmente, restaurar a qualidade do ensino, tão deteriorado pelas circunstâncias do ensino remoto, houve uma reorientação para recondução do trabalho nas escolas por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, instituindo-se o “Currículo Contínuo” (CEE-PA, Resolução 327/2022).

Esse currículo consistia em integrar os conteúdos de dois ou mais anos escolares consecutivos (como 2020 e 2021, ou até mesmo os seguintes) em um único ciclo de aprendizado. O objetivo principal era de garantir o cumprimento dos Objetivos mínimos de Aprendizagem, assegurando que os alunos adquirissem as habilidades e conhecimentos essenciais, mesmo que em um ritmo e formato diferentes. Pela tradição pedagógica-escolar o ano termina com a aprovação ou não da criança, no currículo contínuo, ao final do ano se deveria verificar quais lacunas de aprendizagem ficaram, o que os alunos deveriam ter aprendido e não aprenderam. Ao serem identificadas essas lacunas de aprendizagens, dever-se-ia priorizar os conteúdos mais importantes, organizando o currículo de forma a recuperar o que ficou pendente, em vez de simplesmente avançar o conteúdo. Então o Currículo Contínuo transforma dois ou mais anos



letivos em um único ciclo pedagógico, onde os conteúdos são trabalhados de forma mais fluida e interligada, com foco na consolidação das aprendizagens cruciais.

Nunca, na educação brasileira se pensou tão acertadamente o significado da avaliação da aprendizagem. Essa forma de conduzir a avaliação coaduna com a concepção de Luckesi e muitos outros educadores, mas, infelizmente, muitos professores e pais interpretaram como um afrouxamento da educação, como se a escola estivesse aprovando alunos sem as supostas aprendizagens estabelecidas pelo currículo seriado. Houve muita resistência e críticas daqueles que, equivocadamente compreendem a avaliação dissociada dos objetivos de aprendizagem.

1.5 professor-aluno

A relação professor-aluno é um tema recorrente dentre os elementos estruturantes da formação docente. Seja como conteúdo da didática, objeto de estudo nos cursos de formação inicial e/ou continuada, seja vivida nas práticas escolares em sala de aula, seja no papel de aluno ou de professor esse tema vem à tona e somos instados a refletir e a falar sobre ele. Essa relação se estabelece a partir de uma base e de uma condição – a busca do conhecimento. Assim como a relação pais e filhos se estabelece pelo afeto e, em outros casos, pela relação afetiva, mas também contratual-jurídica, como no caso de marido e mulher, entre professor e aluno ela se constrói por uma necessidade em torno de um objetivo comum – a construção do conhecimento. Coll (2004, p. 269) define essa relação como uma “construção guiada do conhecimento”. Nesse sentido, é preciso fazer com que as representações dos professores e dos alunos “entrem em sintonia de modo a favorecer a evolução da construção dos significados dos conteúdos de aprendizagem” (Garcia; Sobrinho; Garcia, 2014, p. 126).

Nem sempre é fácil que professores e alunos entrem em sintonia. Os interesses disparos, estágios de desenvolvimento também, a autoridade pedagógica às vezes se converte em autoritarismo, liberdade e autonomia dos alunos, às vezes se confunde com licenciosidade e falta de limites, condições



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

sociais, econômicas e culturais como complicadores para se atingir um nível de boa relação, enfim, trata-se de uma relação complexa que exige formação adequada, uma vez que não se estabelece somente nos marcos da espontaneidade e do senso comum. É necessário entender essa complexa relação multireferenciada pela psicologia, pela sociologia, antropologia, entre outras ciências do comportamento humano. É necessário compreendê-la sob o ponto-de-vista da pedagogia e didática.

Entendemos que toda formação, seja qual for a área de atuação humana, requer o conhecimento sobre a técnica para a execução da profissão dela decorrente. Um médico, por exemplo, tem que ter o conhecimento sobre a técnica da medicina, que envolve toda a teoria, articulada com os procedimentos técnicos que viabilizem a prática da medicina. Tardif (2014, p. 114) define a Pedagogia como “tecnologia da interação humana”, situando as dimensões epistemológicas e éticas que envolvem o trabalho com o ser humano. Nesse sentido, seu raciocínio volta-se à natureza desse trabalho e seus atributos, tais como: a individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho; a sociabilidade; a afetividade, entre outros. Pela delimitação do nosso recorte teórico, optamos por uma descrição breve dessas características.

Na relação professor-aluno, essa primeira característica - a individualidade e heterogeneidade do objeto de trabalho tem ou deveria ter uma atenção especial por parte dos professores, pois considera as diferenças individuais, “pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva”. Ou seja, os alunos são individuais e heterogêneos em suas capacidades cognitivas, em sua origem social, étnica, cultural e econômica. Outra característica – a sociabilidade do objeto o torna distinto de objetos de outras profissões. Assim, o professor não tem controle sobre ele na sociedade, quando este escapa dos contornos da sala de aula. (Tardif, 2014, p. 131).

Por sua vez, a afetividade refere-se ao componente emocional, pois se trata de seres humanos, portanto, com reflexos diretos no trabalho docente, que



necessita fazer escolhas, diversificar metodologias, exercitar a empatia para “perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (Tardif, 2014, p. 129-13).

Libâneo (2013, p.274) lista três aspectos dessa relação: aspectos cognoscitivos; aspectos socioemocionais e a disciplina. Uma separação meramente didática, uma vez que esses aspectos estão presentes na relação pedagógica de ensinar e aprender, influenciando-se mutuamente. Na sua base está o respeito ao outro, a autonomia do estudante e autoridade docente. Autoridade esta, conquistada pela competência, pela técnica e pela responsabilidade profissional, nunca pelo autoritarismo, nem pela licenciosidade. Ou seja, a autoridade do professor é sustentada pelo domínio dos conteúdos que ensina; pela habilidade de mediação para fazer chegar até o aluno o conhecimento e; pela forma como se relaciona com ele. Um professor que tenha essas qualidades, que coloque todo o seu conhecimento e toda a sua experiência a serviço dos alunos é reconhecidamente uma autoridade valorizada.

A relação que se constrói a partir do primeiro dia de aula entre alunos e professor tem como alicerce o amor pelo conhecimento e pelas pessoas. Como define a etimologia da palavra filosofia *philo*, significa “amor” ou “amizade” e *sophia*, significa sabedoria ou conhecimento. Nesse sentido, o aspecto afetivo está relacionado tanto às pessoas quanto ao conhecimento. Temos afeição pelos alunos e também pelas ciências, letras e artes. Se não fosse assim, como se justificaria nossa aproximação à determinadas áreas do conhecimento humano? Por que tem pessoas que gostam mais de matemática ou química? Por que outras gostam mais das áreas de humanas? Por que determinados temas dentro da nossa área nos atraem mais a ponto de querermos investigá-lo em profundidade em programas de mestrado e doutorado?

Por isso, desde o início dessa relação, nunca é demais investir na afetividade, que permita um acolhimento mais direto ao aluno. Isso possibilita entender as diversas manifestações de seu aprender para encorajá-lo e incentivá-lo a assumir seus próprios recursos na busca de um novo saber.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Ainda quanto a dimensão afetiva, não se confunda, porém, amor parental, adverte Libâneo. Nossos alunos não são nossos filhos, nem sobrinhos. O aspecto socioemocional dessa relação funda-se no respeito e no afeto dentro da nossa condição profissional de professores e alunos. Uma boa disciplina na sala de aula funda-se na autoridade profissional (domínio da matéria e dos métodos); na autoridade moral (traços da personalidade: caráter, senso de justiça, sensibilidade, dedicação profissional); na autoridade técnica (capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos necessários para atingir com segurança a transmissão dos conhecimentos, de modo que os alunos assimilem os conteúdos das matérias e desenvolvam sua autonomia (Libâneo, 2013, p. 277).

Não sem sentido, alguns professores adotam o “contrato pedagógico”, um conjunto de acordos, firmados entre professores e alunos, no início de período letivo, em que se estabelecem os direitos e deveres entre professores e alunos. O ideal é que seja construído em comum acordo entre as partes interessadas, pois normatizam o relacionamento, que doravante manterão de forma consensuada.

Infelizmente, a sociedade brasileira tem testemunhado, a partir do século XXI, uma onda de violência contra professores e professoras. Mesmo sabendo serem episódios pontuais e não a regra geral, não deixa de ser preocupante. A pesquisa internacional, realizada em 2024, sobre Ensino e Aprendizagem, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conduzida, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela dados sobre esse tema, entre outros tais como: formação de professores; práticas pedagógicas e métodos de ensino; clima escolar e gestão; satisfação profissional e; uso de tecnologias e inovação. Os resultados da última versão (2024) apontam que a indisciplina escolar faz com que os professores gastem mais de 20% do tempo da aula, para manter a ordem na sala, acima da média internacional que é de 16%. Mais de 50% de professores relataram “barulho perturbador e desordem”.

A pesquisa revelou também a insatisfação dos professores pelo baixo reconhecimento social da profissão, considerando os parâmetros tais como:



jornada de trabalho exaustiva, em mais de uma escola e com isso, a impossibilidade de participar de formações continuadas e desenvolvimento profissional; baixa remuneração, entre outros aspectos investigados. O estudo teve início em 2008, sendo a quarta edição realizada em 2024, com cerca de 280 mil professores e diretores, em 17 mil escolas de ensino fundamental II, 55 sistemas educacionais. Em cada país foram 200 escolas selecionadas aleatoriamente, sendo entrevistados professores e diretores, que expressavam suas percepções (Sindicato Dos Professores-MG, 07/10/2025).

Enfim, é necessário entender que o processo de ensinar e aprender é relacional, e que cabe ao professor organizar e mediar o conteúdo ensinado, mobilizando afetos e desejo do aluno para que ele se aproprie e transforme o conhecimento. Entretanto, é indispensável investir nesse profissional, oferecendo melhores condições de trabalho, dedicação exclusiva e melhores salários, para que ele também se sinta motivado para o exercício da profissão.

UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

Para concluir esse ensaio teórico necessitamos retomar o nosso objetivo inicial de discutir sobre os elementos estruturantes da Didática (nas relações entre os binômios: ensino-aprendizagem; teoria-prática; conteúdo-forma; objetivo-avaliação; professor-aluno e mostrar uma síntese provisória sobre a atuação docente, considerando nossas características epocais diante da tradição pedagógica. A síntese realça os seguintes pontos:

1) Primeiro, reconhecidamente a relação ensino-aprendizagem é dialética, pelas ações docentes que deixam de ser polarizadas para assumirem percursos lógicos-metodológicos inversos, distintos, porém integradores. Sob a perspectiva da Didática Histórico-Crítica, a atuação do professor reveste-se de liderança na condução do ensino, para que o aluno se aproprie do saber historicamente sistematizado. Esta ação considera os conhecimentos prévios dos estudantes (a prática social) como ponto de partida para o processo de instrumentalização, onde



o conhecimento clássico é recuperado e transformado para que o aluno possa atuar criticamente na sociedade.

2) A teoria e a prática são compreendidas como relação dialética. Ficamos com a definição de Pimenta, cuja compreensão foi apontada por Franco (2012, p. 105) e que retomamos aqui: “a teoria instrumentaliza o olhar e a prática coletiva decodifica a teoria. Teoria e prática vão se fundindo como amálgama para a tessitura da teoria dialética”. A unicidade se manifesta quando decodificamos nossa prática, fundamentada na teoria que a sustenta.

3) Na área da educação, muitos métodos de ensino já foram sistematizados e experimentados em diferentes momentos históricos com abordagens fortemente marcadas ora no método expositivo, ora no método ativo (ressignificado para metodologia participativa, conforme Veiga, 2017), ora no método da elaboração conjunta. Nossa síntese é de que o conteúdo de ensino orienta a sua metodologia, mas eles (os métodos) evoluem, modificam-se ou são ressignificados.

4) O binômio objetivo-avaliação é resgatado da teoria positivista de educação, que orientou o nascedouro das ciências positivas. Nessa perspectiva, o ensino por objetivo, na concepção de Tyller continua válido, assim como continua válido planejar o que vai ser ensinado, para qual finalidade (cognitiva, política e social) como vai ser ensinado e como será avaliado o que foi ensinado.

5) Finalmente, a relação professor-aluno, pautada pelo desejo de conhecer, pela cognição, pelo afeto, pelo respeito, é uma relação multireferenciada pela psicologia, antropologia, sociologia, filosofia e didática. Considera as individualidades, mas também a coletividade dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa.

REFERÊNCIAS

Anastasiou, L. G. C. (2015) Ensinar, Aprender, Aprender e processos de ensinagem. In: Anastasiou, L.G. C.; & Alves, L. P. (Org.). *Processos de Ensinagem na Universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Univille.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Anastasiou, L. G. C; Camargos, L. das G. (Org.) (2003). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalhos em aula*. UNIVILLE.
- André, M. (2013) O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez.
- Demo, P. (2003) Avaliação e democracia. *Abceducatio*. a. 4, n. 22, p. 28-32.
- Evangelista, I. A. & Ferreira, M. A. V. (2018) *Por onde caminha a docência universitária?* CRV.
- Franco, M. A. do R. S. (2012) *Pedagogia e prática docente*. 1 ed. Cortez. (Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta.
- Galvão, A. C.; Lavoura, T. N. & Marins, L. M. (2019) *Fundamentos da Didática Histórico Crítica*. Autores Associados.
- Garcia, T. C. M.; Sobrinho, D. M. dos S. & Garcia, T. F. M. (orgs). (2014) *Profissão docente*. EDUFRRN.
- Kraemer, M. E. P. (2005) *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2010/11/Avaliacao-Como-Processo-de-Construcao.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2012.
- Libâneo, J. C. (2015) Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: Marin, A. & Pimenta, S. G. (Orgs). *Didática: teoria e prática*. Junqueira & Marin.
- Luckesi, C. C. (2013) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 1. ed. Cortez, 2013. [Livro eletrônico]
- Malanchen, J. (2016) As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: Pagnoncelli, C.; Malanchen, J. & Matos, N. S. D. (Org.) *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. 1 ed., Navegando Publicações, p.17-48.
- Malanchen, J.; & Matos, N. da S. de. (Orgs). (2016) *O Trabalho Pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica*. Armazém do Ipê.



- Marin, A. J. (et al orgs.). (2019) *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. EDUFBA. XIX ENDIPE.
- Pará. Conselho Estadual de Educação. (2022) *Resolução N. 327 de 20 de dezembro de 2022*. Valida a continuidade de estudos para os alunos que não integralizaram componentes curriculares no ano letivo de 2022 na rede estadual de ensino – SEDUC E SECTET (Impresso).
- Pimenta, S. G. (2019) As ondas críticas da Didática: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal In: Silva, M.; Orlando, C. & Zen, G. (organizadores) do XIX ENDIPE. *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. EDUFBA.
- Pimenta, S. G. (2015) O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: Marin, R. J. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: teoria e prática*. Junqueira & Marin.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002) *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Rios, T. A. (2006) *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6 ed. Cortez.
- Sant'Anna, I. M. (1995) *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. Vozes.
- Saviani, D. (2003) *Escola e Democracia*. 36 ed. Autores Associados.
- Silva, J. C. (2010) Resenha do Livro Saviani, D.. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Autores Associados, 112p (Coleção Educação Contemporânea) *Revista HISTEDBR On-line* n.39, p. 362-365, set.
- Sindicato dos Professores - MG (2025) **Notícias** Brasil tem indisciplina escolar acima da média: professores gastam mais de 20% da aula para controlar alunos. 07/10
- Vasconcellos, C. dos S. (2003) *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora*. 5. ed. Libertad.
- Veiga, I. P. A. (Org). (2017) *Metodologia Participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem*. CRV.
- Veiga, I. P. A. & Fernandes, R. C. de A. (Orgs.). (2020) *Por uma Didática da Educação Superior*. 1. ed. Editora Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Submetido: 20/08/2025

Aprovado: 30/10/2025

Publicado: 30/11/2025

Autora

Maria Antonia Vidal Ferreira

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), revalidado pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, com equivalência em Filosofia e História da Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Foi professora no ensino fundamental e médio da rede pública estadual do Pará no período de 1972 a 1997. Exerceu a docência no ensino superior no período de 1998 a 2013 e as funções de Coordenação do Curso de Pedagogia em 2005 e de Assessora Pedagógica no período de 2006 a 2007 no Centro Universitário Luterano de Santarém. Docente da Pós-Graduação (*Especialização*) do CEULS-ULBRA no período de 2009 a 2013. Atualmente é professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pesquisadora da área da Educação, com ênfase nos temas Formação de Professores, Currículo e Didática. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0002949972952826> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9127-8555>