

A ABRANGÊNCIA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: CONSIDERAÇÕES E POSICIONAMENTOS TEÓRICOS

THE SCOPE OF BRAZILIAN RESEARCH ON PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHING PRACTICES: THEORETICAL CONSIDERATIONS AND POSITIONS

Luciana Ponce Bellido GIRALDI¹

Marcia Cristina A. PEREZ²

RESUMO: O objetivo deste texto foi identificar e analisar produções brasileiras dedicadas a estudar o ensino e as práticas pedagógicas. Para isso, foram organizadas revisões bibliográficas nas seguintes bases de dados: CAPES/MEC, SciELO e Ibict. Foram analisados 28 trabalhos, selecionados conforme critérios previamente estabelecidos. Foi possível concluir que as pesquisas sobre práticas pedagógicas perpassaram um número variado de temáticas, o que torna difícil o processo de constituição coletiva de conhecimentos resultantes de tais estudos. Além disso, as investigações localizadas referenciam, a priori, a necessidade de mudanças e/ou inovações em práticas docentes, muitas vezes, ainda sem apreender o que tem sido feito concretamente em salas de aula. Pontua-se por fim que não foram localizadas pesquisas que relacionassem as ações de alunos e as práticas docentes em contextos escolares concretos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Práticas de Ensino. Produções brasileiras sobre ensino.

ABSTRACT: The aim of this text was to identify and analyse Brazilian productions dedicated to studying teaching and pedagogical practices. For this, bibliographic reviews were organized in the following databases: CAPES/MEC, Scielo and Ibict. We analyzed 28 studies, selected according to previously established criteria. Se analizaron 28 trabajos, seleccionados según criterios previamente establecidos. It was possible to conclude that researches on pedagogical practices covered a varied number of themes, which makes it difficult for the collective constitution of knowledge resulting from such studies. In addition, localized investigations refer, a priori, to the need for changes and or innovations in teaching practices, often without even understanding what has been done concretely in classrooms. Finally, it was pointed out that no research was found that related student actions and teaching practices in concrete school contexts.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Teaching Practices. Brazilian productions about teaching.

INTRODUÇÃO

Este texto se propôs a identificar e analisar produções brasileiras dedicadas a estudar o ensino e as práticas pedagógicas. Pretendeu responder a seguinte questão: como as pesquisas sobre práticas pedagógicas e/ou ensino têm sido organizadas no Brasil? Conforme Libâneo (2011) sabe-se que, historicamente, o estudo científico da educação perpassou quatro abordagens. A primeira, destacou a Pedagogia enquanto ciência única da educação (pedagogia geral), atrelada à religião e à moralidade. A se-

¹ Doutora em Educação (UNESP); professora na Universidade Federal de Goiânia (UFG)

² Doutora em Psicologia (USP); professora na UNESP, campus de Araraquara.

gunda perspectiva refere-se à ciência da educação, no singular, constituída com base em um enfoque cientificista do fenômeno educativo, dissolvendo o caráter ético e normativo destacado na pedagogia geral. A terceira concepção enfatizou o conjunto de ciências (no plural) atentas à educação, “ciências da educação”, contudo, o fez a partir de uma perspectiva pluridisciplinar, compreendida por várias disciplinas (sociologia, psicologia, história, etc) que sistematizavam análises parciais do contexto educacional. Por fim, o quarto enfoque entendeu a pedagogia, enquanto uma ciência que integra as “ciências da educação” e “sintetiza” as relações entre teoria educacional e teoria do ensino. Neste sentido, foi possível notar que os direcionamentos históricos presentes nos conceitos da Pedagogia, Ciência da Educação e Ciências da Educação (com e sem a Pedagogia), identificados por Libâneo (2011), de certa maneira, puderam ser reconhecidos no processo de desenvolvimento das pesquisas sobre as práticas docentes, entendidas aqui, sobretudo, a partir das investigações atentas ao ensino.

Segundo Tardif e Lessard (2014) na América do Norte e na Europa o ensino tem sido objeto de atenção há aproximadamente cem anos. Gauthier et al (2013) retomou o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos e concluiu que, inicialmente, os dados obtidos por estas estavam baseados em opiniões, como ao se ater às concepções dos alunos sobre os professores, e/ou as notas/avaliações atribuídas a estes pelos diretores e supervisores.

Entretanto, somente a partir da Segunda Guerra Mundial é que as pesquisas sobre o ensino deslancharam, em consonância ao processo de expansão das vagas escolares que requeriam pessoas aptas ao trabalho. (TARDIF E LESSARD, 2014).

Neste momento, a avaliação dos métodos empregados para o ensino nas escolas foi a abordagem que mais se destacou, sendo que, de forma geral, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pelos sistemas de “observação” de práticas docentes, culminando, na década de 1970, com a noção de processo-produto. (GAUTHIER et al, 2013).

A partir das indicações de Altet (2011) e Gauthier et al (2013) tornou-se possível referenciar movimentos diversos e característicos das pesquisas sobre o ensino, desenvolvidos nas décadas de 1950 a 1970, tais como:

1. Observação de práticas docentes em salas de aula concretas. No entanto, inicialmente, tais investigações foram criticadas por não desenvolverem instrumentos objetivos de análise dos dados e enfatizarem o que ocorria em sala de aula, mas não se aterem aos efeitos produzidos pelo ensino.

2. Pesquisas sobre a eficiência do ensino numa abordagem preocupada com o processo-produto, na qual se estabelecia uma relação entre os comportamentos dos professores (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto).

3. O desenvolvimento de grandes projetos nacionais, principalmente nos Estados Unidos, que concentraram a atenção na elaboração de “programas à prova de professor”, não privilegiando o processo de ensino.

Ressalta-se que as pesquisas atentas ao ensino, desenvolvidas neste período, décadas de 1950 a 1970, foram também influenciadas, dentre outros, por duas perspectivas: 1. As teorias reprodutivistas, como as ideias de Bourdieu e Passeron (1975), que colocaram em destaque o que ocorria fora das salas de aula e das escolas, deslocando as análises dos resultados do ensino e aprendizagem às origens sociais dos alunos. 2. Teorias psicológicas, como os estudos de Piaget (1967), que destacavam a aprendizagem dos sujeitos e não o ensino ou a relação ensino-aprendizagem.

As produções acadêmicas nos anos subsequentes, a partir do final da década de 1970, se pautaram, majoritariamente, na etnometodologia e nas ciências cognitivas, prestando especial atenção ao pensamento docente, em teorias e opções pessoais que os professores revelavam ter ao executar ações em salas de aula. (ALTET, 2011; GAUTHIER et al, 2013).

Diante do exposto, Gauthier et al (2013) referencia a existência de três abordagens principais para refletir sobre o ensino: 1. Processo-produto. 2. Cognitivista. 3. Interacionista subjetivista.

Conforme este autor, o enfoque processo-produto tem como hipótese a ideia de que o professor é a variável mais importante dentre as que determinam a aprendizagem dos alunos. “O enfoque processo-produto consiste, assim, de maneira geral, na comparação dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados às variáveis comportamentais do ensino. [...]” (GAUTHIER et al, 2013, p.147).

As abordagens cognitivistas partem da concepção de que o ensino e a aprendizagem são atividades que se referem à sistematização de informações. Então ela se concentra na forma como esse processo ocorre, enfatizando, na educação, as condições de ensino e aprendizagem, portanto, ela está atenta tanto aos alunos quanto aos professores. Nesta abordagem é comum o desenvolvimento de pesquisas que se dediquem a analisar o pensamento do professor, a formação para a pesquisa-ação, a inovação de práticas, estratégias de ensino suscetíveis de auxiliar na construção do conhecimento pelo aluno e a utilização de diferentes registros de observação em salas de aula. (GAUTHIER et al, 2013).

O enfoque cognitivista tem sido criticado, segundo Gauthier et al (2013), por entender as práticas docentes enquanto atividades uniformes, totalmente intencionais, em que os professores e os alunos detêm papéis definidos e individualizados.

Por fim, o enfoque interacionista-subjetivista é composto por várias perspectivas de pesquisas diferentes, porém:

De forma global, o conjunto dos enfoques a que chamamos de “interacionismo subjetivista” parte do princípio de que o indivíduo é um ser de “histórias”, um

ser que constrói suas representações do mundo interagindo com os outros. Assim se constrói o significado, pela interação e pela reflexão ao mesmo tempo. Logo, o ensino é concebido como uma forma de interação simbólica ou de processo pelo qual os indivíduos agem em razão daquilo que os acontecimentos significam para eles. Esse significado, como acabamos de expressar, só pode nascer da interação. Um significado, porém, nunca é definitivo. Ele se modifica em função do contexto e da ação. Por conseguinte, para compreender os significados construídos pelos indivíduos, é preciso conhecer o contexto no qual eles interagem (por exemplo, a estrutura e a dinâmica de uma sala de aula). (GAUTHIER et al, 2013, p.162-163).

Ainda conforme este autor, a abordagem interacionista-subjetivista costuma ser criticada por apresentar uma descrição do que acontece em sala de aula, mas não ser passível de generalização.

Dito isso e apoiando-se nas indicações de Tardif e Lessard (2014) torna-se possível destacar outros dois movimentos históricos presentes em pesquisas sobre o ensino, visto que inicialmente as questões que concernem à aprendizagem dominaram as atenções, porém desde o início dos anos de 1980 o ensino, a formação para o magistério e a profissão docente passaram a ser os objetos de estudo mais recorrentes.

Esse direcionamento foi notado até mesmo na organização escolar e nas políticas, por exemplo, enquanto as décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas, sobretudo, por reformas visando a melhorias destinadas aos alunos, como a democratização e a atenção às crianças em dificuldades, as reformas atuais têm se destinado ao corpo de professores, às condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização. (TARDIF E LESSARD, 2014).

Neste sentido, as políticas, os discursos e as atenções se voltam aos professores. Embora este movimento possa contribuir com o processo de valorização e compreensão desta profissão, nota-se também que, de forma geral, tem ocorrido uma responsabilização dos docentes por uma ampla gama de problemas que, muitas vezes, extrapolam os âmbitos escolares e desconsideram os contextos e as condições sobre as quais eles atuam.

Corroborando com isso Doyle (1986) afirmou ser comum entre as pesquisas em salas de aula conclusões que partiam de ações restritas dos professores, como explicações, incentivos, reforços que diretamente fomentam as aprendizagens e não como uma visão ampliada do que os professores fazem em sala de aula. Somado a isso, a maior parte dos estudos tem enfatizado os indivíduos e não as dimensões sociais deste espaço.

Resultados de pesquisas sobre o ensino, sintetizadas por Gauthier et al (2013), indicaram que se faz presente um número impressionante de variáveis que deveriam ser consideradas para constituir um repertório de influências gerais e específicas sobre a prática docente, reconhecendo, dentre outros aspectos: os níveis de ensino em que

os docentes atuam, as matérias ministradas, a ordem de apresentação de conteúdos, os perfis dos alunos, o meio socioeconômico, etc.

Por fim, vale ponderar que, atreladas aos movimentos já identificados, mudanças também ocorreram nas finalidades do ensino e no papel do professor ao longo do tempo. Altet (1997; 2000) constatou que ensinar etimologicamente, em latim, *insignare*, seria sinalizar, marcar ou indicar, mostrar. Passou da transmissão de informações para o saber-fazer e depois para a formação da pessoa. Atualmente, é referenciado como um ensino que dê respostas, propondo que os professores se adaptem às necessidade dos alunos.

Diante da constituição histórica de pesquisas atentas às práticas pedagógicas e ao ensino, este artigo buscou reconhecer possíveis eixos norteadores que perpassaram as produções brasileiras.

MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que organizou revisões em bases de dados, arroladas no Quadro 1.

Quadro 1: Revisão bibliográfica – quantidade de textos localizados e selecionados.

Descritores	Quantidade de textos localizados			Textos selecionados		
	CAPES/MEC	SciELO	IBICT	CAPES/MEC	SciELO	IBICT
a) Prática de ensino e didática (busca avançada)	347	72	1	0	2	0
b) Variação na prática de ensino (expressão exata)	0	0	0	0	0	0
c) prática docente (expressão exata)	674	259	2.359	5	7	5
d) Prática docente e variação (expressão exata)	26	63	0	0	1	0
e) Mudanças na prática docente (expressão exata)	0	1	27	0	0	0
f) Variações nas práticas docentes (expressão exata)	0	1	0	0	0	0
g) “Influência do aluno” and “prática de ensino” (busca avançada)	0	1	664	0	0	3
h) “Influência do estudante na prática docente”	0	0	0	0	0	0
i) “Prática pedagógica”	529 ¹	49	749	4	1	0

¹ Textos revisados por pares.

Conforme Santos (2001) uma pesquisa bibliográfica pode ser empregada em qualquer tipo de estudo, tanto um que esteja em fase inicial de investigação, explorando um tema ainda pouco estudado, como para encontrar relações entre os assuntos ou delimitá-los.

Angelucci et al (2004) acrescenta e reitera que balanços periódicos de conhecimentos sobre um objeto de investigação possui uma importância múltipla, visto que podem identificar teorias e métodos dominantes, assim como reconhecer lacunas em tais investigações, para que assim, seja viável revelar as relações entre o processo histórico de constituição do campo de investigação e as últimas produções, com o intuito de avançar na compreensão do objeto de estudo, entendendo a produção científica em constante movimento.

Com esse objetivo, entende-se que para desenvolver uma pesquisa bibliográfica é indispensável esclarecer as bases de dados utilizadas, assim como os critérios empregados na seleção e exclusão dos textos encontrados e utilizados para compor a análise da temática.

No caso do presente texto, os critérios se constituíram partir do nível escolar e da temática proposta nas investigações localizadas:

Quadro 2: Critérios de seleção e exclusão de textos a serem analisados.

Critérios de seleção de textos	Critérios de exclusão de textos
Temas: Mudanças na prática docente, variações na prática docente, influência dos alunos nas práticas docentes.	Temas: Ênfase em projetos, alfabetização, formação de professores (inicial e continuada), medidas educativas, didáticas específicas (história, geografia, dança, educação física, química, ensino de língua estrangeira), manuais pedagógicos, gestão social, análise linguística, infância, afro descendência, instrumentos para o ensino, como pipa, estratégias metacognitivas dos alunos para aprender, fantoche, tecnologias digitais, assistência social, administração, educação inclusiva, saúde, área contábil, avaliação externa, escola rural, educação informal.
Nível de ensino: Ensino Fundamental.	Nível de ensino: Educação Infantil, Médio, Superior, Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Pós-Graduação.

Inicialmente as pesquisas foram selecionados pelos títulos disponíveis. Na sequência leu-se o resumo das mesmas e, somente quando estas se aproximaram do tema investigado: práticas pedagógicas e ensino, é que se efetivou a leitura e análise do material na íntegra.

Após a leitura dos resumos e textos completos foi possível perceber que dentre os materiais localizados e selecionados, dois deles ainda estavam atrelados à formação de professores, formação inicial Felício e Possani (2013) e formação continuada Verдум (2013), assim como o artigo produzido por Villalta Páucar e Palacios Díaz

(2014) que se dedicou a estudar os discursos e práticas de professores nos Liceus chilenos (o que corresponderia ao Ensino Médio no Brasil) e a tese de Cunha (1988) que partiu de manifestações de alunos, deste nível de ensino, para analisar como conceituavam um bom professor. Assim, os textos de Felício e Possani (2013), Verdum (2013), Páucar e Diaz (2014) e Cunha (1988), previamente relacionados no quadro 1, não se adequaram aos critérios de seleção elucidados nas buscas aqui propostas, sendo excluídos por se dedicarem ao estudo da formação de professores ou estarem centrados no Ensino Médio.

Os materiais localizados nas buscas bibliográficas foram analisados a partir do texto de Pimenta et al (2013) que ao partir das diferenças e relações entre os textos do GT de Didática e os GTs de Formação de Professores e de Currículo, identificou algumas das temáticas mais recorrentes da área, sistematizadas nos eixos: 1. As práticas docentes (professor, saber, metodologias, inovações). 2. As escolas e seus condicionantes (profissão, condições de exercício da profissão, identidade). 3. A mediação das relações entre ensino e aprendizagem (planejamento, condições institucionais, gestão).

RESULTADOS

Há ciência de que investigações em ambientes escolares, mais especificamente em salas de aulas, se mostraram historicamente negligenciadas e quando passaram a ocorrer, basicamente, se atentavam a contabilização de ações de professores e alunos. Delamont e Hamilton (1991) criticaram investigações fundadas, sobretudo nos Estados Unidos, na “análise da interação”, a qual elegia categorias pré-definidas para classificar e quantificar o comportamento de professores e alunos através de planilhas fechadas ou de tempo marcado.

Por outro lado, em um movimento contrário às investigações em salas de aula com um caráter normativo, que privilegiava a racionalização e contabilização das ações de professores e alunos, configurou-se algumas descrições enviesadas, sem comprometimento com a construção de dados fundamentados no contexto concreto em que são produzidos.

[...] estamos distantes das antigas abordagens normativas ou experimentais, inclusive behavioristas, que prevaleciam, sobretudo, antes dos anos 1970, as quais confinavam a análise do ensino a variáveis mensuráveis em laboratório ou, ainda, as normas tiradas da pesquisa universitária – por exemplo, a pesquisa na psicologia da aprendizagem – desconectada da realidade da profissão docente e da ocupação de aluno. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.8).

Atualmente, no Brasil vem sendo encontrado estudos que apontam para a dispersão das investigações dedicadas a estudar as práticas pedagógicas.

Dentre os textos encontrados nesta revisão bibliográfica foi possível o de Marcondes, Leite e Leite (2011)³ que notaram a existência de uma riqueza temática entre as investigações dedicadas ao estudo das práticas pedagógicas. No entanto, embora isto possa ser algo inerente às salas de aulas e almejado a partir do estabelecimento de relações, esta riqueza temática também agrega a noção de dispersão no campo de tais pesquisas, o que traria consequências ao processo de acumulação de conhecimentos na área por não parecer ser viável construir sínteses dos dados produzidos a partir de recortes de pesquisas tão diferenciados.

Neste sentido, em Pimenta et al (2013) foi proposto uma sistematização das pesquisas apresentadas no GT de didática da ANPED. Corroborando com Marcondes, Leite e Leite (2011), Pimenta et al (2013) também reconheceu a complexidade e diversidade de temáticas, e entendeu esses aspectos como algo inerente à condição de ensino, admitindo a validade da dispersão.

Considerando isso, Pimenta et al (2013) elencou categorias de análises, dentre elas parte-se de um conjunto de estudos atentos as práticas docentes que enfatizaram o professor, o saber, as metodologias e o conceito de inovações compondo assim, o que Pimenta et al (2013) identificou como as pesquisas que se organizaram a partir de um anseio por *mudanças e inovações* nas práticas docentes.

Durante revisão bibliográfica alguns estudos foram localizados com este perfil. Pietrobon (2006) se preocupou com mudanças e inovações ao vincular a compreensão do processo de construção de conhecimento científico à necessidade de modificações nas práticas, frente a sociedade atual. Os *saberes docentes* mobilizados para a prática docente também se fez presente em Nascimento (2011), Souza (2011) Philippot (2013); e estudos, como o de Teixeira (2012) mostraram preocupações com os estilos e/ou as tendências pedagógicas expressas em salas de aula por meio dos *métodos*, identificados como: tradicional, dialogado, tecnicista, etc. Torna-se possível também referenciar o trabalho de Palma (2011) que, para além dos métodos usados para ensinar, se inquietou com os fatores que mobilizaram os professores a *inovarem* suas práticas de ensino, sobretudo os estudos de Neves (2011) e de Silva (2011) que tiveram o objetivo de analisar práticas docentes nas escolas que conseguiram resultados positivos em avaliações externas.

As *condições para o exercício da profissão*, no eixo 2 (Pimenta et al, 2013), também foram reconhecidas por Nunes e Oliveira (2016) ao considerar o contexto contemporâneo de transformações sociais como propulsor de implicações e exigências diretas para as escolas e professores. Assim os autores se preocuparam em discutir, com base na literatura acadêmica, a profissão docente articulada com as políticas educacionais, as condições de trabalho e a formação do professor.

³ Neste caso, era esperado sistematizar as contribuições da didática à prática pedagógica. Os autores concluíram que a didática ajuda a prática pedagógica, ao organizar sínteses e argumentações teóricas, inovações em metodologia de pesquisa e apresentação de autores e enfoques pouco divulgados.

Ainda corroborando com Pimenta et al (2013) e considerando o eixo 2, sub tópico as escolas e seus condicionantes, foram localizadas pesquisas que referenciaram as políticas de avaliações externas e as propostas curriculares sistematizadas a partir do desempenho escolar anunciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (MELLO, 2014; TURA, 2012).

O eixo 3: A mediação das relações entre ensino e aprendizagem, foi identificado por esta revisão ao enfatizar as condições institucionais relacionadas às práticas docentes. Neste caso, duas pesquisas foram localizadas por se dedicarem ao estudo de práticas docentes em contextos distintos. (BRITO e COSTA, 2010; MARAFELLI, 2011).

Na investigação organizada por Brito e Costa (2010) buscou-se professores que trabalhavam, ao mesmo tempo, em uma escola que estava entre as cem mais bem colocadas nas avaliações externas e em uma instituição que estava entre as cem com a mais baixa classificação. Por meio de entrevistas com os professores, eles concluíram que os docentes que participaram da pesquisa anunciaram que o perfil dos alunos atendidos por cada escola seria um fator predominante para compreender as diferenças entre as duas instituições. Inclusive, relataram que precisavam modificar suas ações em decorrência das características de cada escola em que exerciam suas profissões.

Marafelli (2011) visou mapear as características que configurariam o bom professor e reconhecer a diferença ou aproximações entre os perfis docentes dos setores públicos e privados de escolas com resultados positivos em avaliações externas na cidade do Rio de Janeiro. Como instrumentos de coleta de dados foram aplicados três questionários distintos junto aos professores, alunos e pais de dez escolas (quatro mantidas com recursos municipais e seis de origem privada). A autora concluiu que houve grande semelhança entre as respostas dadas por professores dos dois perfis institucionais, público e privado, o que indicaria similaridades no trabalho desenvolvido em ambos os ambientes, sendo possível perceber a existência de um projeto escolar e o apoio da equipe gestora, como comuns às instituições com resultados positivos nas avaliações externas.

Reconhece-se inclusive o artigo produzido por Franco (2016), o qual se dedicou a esclarecer o conceito epistemológico de prática pedagógica a partir da perspectiva da totalidade, enquanto síntese de múltiplas contradições, segmentando as práticas pedagógicas a partir da concepção de *práxis* (que exerceria uma reflexão coletiva e contínua sobre as práticas) e de *poiesis* (que se restringiria a técnica, algo mecânico). Neste caso, as práticas docentes seriam respostas às práticas pedagógicas (fundamentos teóricos, intencionalidades e reflexões ou posicionamentos mecânico e instrumental).

Para além da temática dos estudos encontrados, vale acrescentar que nas produções lidas, a abordagem colaborativa foi um referencial citado com recorrência

como base dos estudos, valorizando a autorreflexão dos professores sobre a prática pedagógica. (NASCIMENTO, 2011; SOUZA, 2011-A).

Relacionando as pesquisas sobre o ensino desenvolvidas por Tardif e Lessard (2014) e Gauthier et al (2013) e as produções localizadas por este artigo foi possível notar que há a permanência de certas concepções, ao por exemplo, sistematizar estudos a partir de:

1. Opiniões de alunos, diretores, etc, sobre as práticas docentes estabelecidas em salas de aula.

2. Observações das salas de aulas (para reconhecer e, basicamente, descrever o que ocorre nos ambientes escolares).

3. Concepções que valorizam o processo-produto.

4. Tentativas de organizar programas “a prova do professor”, com um perfil técnico de atuação.

5. Relatos do pensamento do docente, reconhecendo os planos que ele tinha ao propor uma dada prática.

6. Enfoque na aprendizagem, pressupondo que basta entender como ela ocorre para ensinar.

7. Destaque aos contextos econômicos, sociais e políticos.

8. Abordagem cognitivista, em que o ensino e a aprendizagem são compreendidos por meio de uma relação uniformizada.

9. Uma abordagem interacionista subjetivista que se dedica à interação em contextos escolares concretos.

10. Enfatizar o papel do professor e do ensino, o qual deixou de ser a transmissão de informações para privilegiar o saber-fazer, seguido pela formação da pessoa, um ensino que dê respostas e professores que se adaptem às necessidade dos alunos.

Mostra-se ainda necessário retomar as contribuições de Libâneo (2011) no que se refere ao processo histórico de constituição da Pedagogia e das Ciências da Educação, visto que ainda é possível encontrar pesquisas centradas em perspectivas disciplinares da Ciência da Educação, que não atendem a pedagogia como um meio de integração das Ciências da Educação, com potencial de sintetizar as relações entre teoria educacional e teoria do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eixos utilizados por este texto para sistematizar parte das produções sobre prática pedagógica e ensino se aproximaram dos eixos identificados por Pimenta et al

(2013), porém, neste caso, a ênfase estava na apreciação das diferenças e relações entre os textos do GT de Didática e os GTs de Formação de Professores e de Currículo.

No texto aqui apresentado o objetivo consistiu em identificar e analisar produções brasileiras dedicadas a estudar o ensino e as práticas pedagógicas. De tal modo, é possível reafirmar a dispersão temática da área de conhecimento sobre o ensino e as práticas pedagógicas, abrangida pela Pedagogia e/ou Ciências da Educação, na acepção histórica apresentada por Libâneo (2011) e o não reconhecimento da integração pela Pedagogia de teorias educacionais e teorias de ensino.

De tal forma, por meio das revisões bibliográficas estabelecidas foi possível concluir que: 1. As pesquisas sobre práticas pedagógicas perpassaram um número variado de temáticas, o que torna difícil o processo de constituição coletiva de conhecimentos resultantes de tais estudos. 2. As investigações localizadas referenciam, a priori, a necessidade de mudanças e/ou inovações em práticas docentes, muitas vezes, ainda sem apreender o que tem sido feito concretamente em salas de aula. 3. Não foram localizadas pesquisas que relacionassem as ações de alunos e as práticas docentes em contextos escolares concretos. Embora Brito e Costa (2010) e Marafelli (2011) tenham indicado que os perfis dos alunos influenciam as práticas propostas, este assunto não era uma preocupação central, então não foram propostos instrumentos de investigação que pudessem explicitar como isso ocorria, ao considerar o pedagógico, conforme Altet (2000), a partir do que ocorre no âmbito das salas de aulas.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- ALTET, Marguerite. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, Marguerite. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- ANGELUCCI, Carla Bianca et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Acesso: 30 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45, pp. 500-510, set./dez. 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus, 1988.
- DOYLE, W. Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.):3rd. *Handbook of Research on Teaching*, pp. 392-431. New York: MacMillan Publishing Company, 1986.
- FELICIO, H. M. dos S.; POSSANI, L. de F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.1, p.129-142, jan./abr. 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F. MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011, p.89-148.

MARAFELLI, Cecília Maria; Brandão, Zaia. *Efeito-Professor? Um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MELLO, Liliane Ribeiro de. *A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista*. 2014. Dissertação (Mestrado Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

MARCONDES, M.I.; LEITE, M.S.; LEITE, V.F. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.03, p.305-334, dez.2011.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. *Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

NEVES, Maria Aparecida Sanches Cardoso. *Práticas educativas de relevância no processo do ensino aprendizagem em escolas públicas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, abr./jun. 2016.

PALMA, Gisele. Inovação na prática docente: motivações e compromissos. *Educação*. São Leopoldo, vol.15, n.03, pp. 245-245, set./dez. 2011.

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. 3a ed. Rio de Janeiro, Record, 1967.

PIETROBON, S.R.G. A prática pedagógica e a construção do conhecimento científico. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p.77-86, jul./dez. 2006.

PHILIPPOT, Thierry. Professores de escolas primárias na França e ensino de geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 24, n. 1, p. 79-92, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de and FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no gt Didática - análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica*. Impetus: Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Miguel Jocélio Alves da. *Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria prima para a aprendizagem matemática das crianças*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. *Currículo cultural, habitus e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-CE*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOUZA, Ana Teresa Silva. *A diáde saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Cristiana Barra. *O ensino de Matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina – PI*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

TURA, Maria De Lourdes Rangel. As Novas Propostas Curriculares e a Prática Pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 42, n. 147, p.790-805, set./dez. 2012.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, jul. 2013.

VILLALTA PAUCAR, Marco Antonio y PALACIOS DIAZ, Diego. Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, vol. 40, n. 2, p.373-389, 2014. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300022>.

Recebido em: 18/02/2018.

Aprovado em: 13/06/2019.

