

# SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	9
■ LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE GÊNEROS VARIADOS.....	9
■ INFORMAÇÕES LITERAIS E INFERÊNCIAS .....	11
DENOTAÇÃO .....	11
CONOTAÇÃO .....	11
Significação Contextual de Palavras e Expressões.....	11
■ DOMÍNIO DA NORMA-PADRÃO DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO.....	11
■ GÊNEROS E TIPOLOGIA TEXTUAL .....	12
■ ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS .....	21
■ ARTICULAÇÃO TEXTUAL .....	27
PRONOMES E EXPRESSÕES REFERENCIAIS, NEXOS, OPERADORES SEQUENCIAIS .....	27
COERÊNCIA TEXTUAL, EQUIVALÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO DE ESTRUTURAS .....	31
■ SEMÂNTICA.....	32
SENTIDO E SUBSTITUIÇÃO DE PALAVRAS E DE EXPRESSÕES NO TEXTO .....	32
SINÔNIMOS, ANTÔNIMOS, POLISSEMIA, HOMÔNIMOS E PARÔNIMOS.....	33
FIGURAS DE LINGUAGEM .....	34
■ FONÉTICA, FONOLOGIA .....	38
ORTOGRAFIA OFICIAL .....	38
ACENTUAÇÃO GRÁFICA .....	38
■ MORFOSSINTAXE .....	39
ESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PALAVRAS .....	39
CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL.....	42
REGÊNCIA NOMINAL E VERBAL.....	46
EMPREGO DO SINAL INDICATIVO DE CRASE.....	48
PROCESSOS DE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO.....	49
■ FUNÇÕES DAS CLASSES DE PALAVRAS .....	51
EMPREGO DE TEMPOS E MODOS VERBAIS .....	59

FLEXÃO NOMINAL E VERBAL .....	68
■ PONTUAÇÃO.....	71
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS.....	85
■ PRÁTICA DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR DE APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO COLETIVO .....	85
■ PROJETO EDUCATIVO E AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	86
■ EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA .....	89
■ ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	91
■ ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA.....	93
■ PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	95
■ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	97
■ PRÁTICA PEDAGÓGICA, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO BALIZADOR DO ATO DE PLANEJAR .....	99
■ TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO .....	104
■ FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA .....	105
LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	115
■ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – PROMULGADA EM 5 DE OUTUBRO DE 1988: ARTS. 5º, 37 AO 41, 205 AO 214, 227 AO 229, E SUAS ATUALIZAÇÕES.....	115
■ LEI FEDERAL Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E SUAS ATUALIZAÇÕES .....	141
■ LEI FEDERAL Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 .....	167
■ LEI FEDERAL Nº 10.639, DE 2003 .....	186
■ LEI FEDERAL Nº 10.098, DE 2000 .....	189
■ LEI Nº 13.005, DE 2014 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	193
■ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 .....	196
■ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 .....	201
■ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 .....	210
■ LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021 .....	212

■ LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.....	213
■ LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.....	223
■ RESOLUÇÃO N.º 04, DE 02 DE OUTUBRO DE 2009 .....	227
■ LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999 .....	230
■ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012 .....	235
■ RESOLUÇÃO Nº 363, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2021 .....	238
■ LEI Nº 13.597, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010.....	242
■ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (2007) .....	245
■ LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015 .....	246
■ PARECER Nº 126, DE 2016 – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO .....	248
■ CADERNOS PEDAGÓGICOS: DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO – SÉRIE PDE/ PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2013).....	250
■ RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 .....	255
■ PARECER CNE/CP Nº 16, DE 05 DE JUNHO DE 2012 .....	256
■ PARECER CEED/RS Nº 323, DE 1999 – INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO PARA O SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO .....	269
■ LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 – DISPÕE SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	274
■ LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020.....	275
■ RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 .....	286
■ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 .....	286
■ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999.....	290
■ PORTARIA MEC Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 .....	291
■ RESOLUÇÃO Nº 365, DE DEZEMBRO DE 2021 .....	295
■ RESOLUÇÃO Nº 0361, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2021 .....	302
■ LEI Nº 6.672, DE 22 DE ABRIL DE 1974 .....	303

# CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

## PRÁTICA DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR DE APERFEIÇOAMENTO DO TRABALHO COLETIVO

Inicialmente, é preciso destacar o que se entende por **trabalho coletivo** no ambiente escolar e a sua importância em relação ao aperfeiçoamento da prática docente. Boy e Duarte (2014) afirmam que esta prática se trata de uma dimensão do trabalho docente que nos últimos anos vem recebendo um maior destaque.

*A dimensão coletiva do trabalho docente vem sendo objeto de pesquisa de alguns autores e é considerada uma temática emergente, considerando-se que as noções de trabalho em conjunto, de colaboração entre docentes e de trabalho coletivo tiveram um relevo nas mudanças ocorridas na gestão, na organização escolar e no trabalho docente decorrentes das reformas educacionais dos anos de 1990 e 2000, que pregavam mecanismos mais coletivos e participativos, amparados no princípio de gestão democrática da educação (BOY; DUARTE, 2014, p. 82).*

Sobre essas reformas educacionais, as autoras pontuam que na década de 90 houve um forte movimento em relação a mudanças significativas no contexto educacional. O **trabalho colaborativo** estava entre os princípios e as novas transformações desse contexto que, por sua vez, estava fortemente relacionado a implantação de princípios democráticos. Essa proposta tinha como foco o estabelecimento de novos modelos de gestão no ensino público.

Tais modelos estabelecidos se organizavam a partir de uma participação colaborativa mais efetiva na gestão escolar quanto e em outros momentos que visavam o processo de ensino e aprendizagem, demandando, por exemplo, uma construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a organização de projetos interdisciplinares, o planejamento conjunto e colaborativo e o envolvimento em instâncias de decisões, tais como assembleias, conselhos, dentre outros.

Em consonância a isso é possível afirmar que, com as mudanças em torno da gestão democrática, práticas como o trabalho solitário têm se tornado vazias e ultrapassadas. E nesta gestão mais coletiva, o processo de ensino e aprendizagem não é responsabilidade apenas do professor, mas também de toda a comunidade escolar, tornando os estudantes e as famílias protagonistas.

Boy e Duarte (2014) fazem um resumo do que os estudos a respeito do trabalho colaborativo abarcam, apresentando as **inúmeras possibilidades de organização da ação conjunta**, que podem se revelar por meio de noções:

*[...] de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe, troca, trabalho em comum, indicando a existência de uma pluralidade conceitual ou nocional do termo “trabalho coletivo” (BOY; DUARTE, 2014, p. 85).*

Destaquemos, portanto, os pontos acima citados e o que se compreende por cada um.

### | TRABALHO COLABORATIVO

Dentre as muitas possibilidades de trabalho coletivo temos o **trabalho colaborativo**. Trata-se de

*[...] práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos — alunos; material didático; estratégias e conteúdos de ensino; projeto de estabelecimento; relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares — e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho. (BOY; DUARTE, 2014, p. 86)*

Nesse tipo de trabalho todos os membros irão atuar conjuntamente, colaborando uns com os outros, todavia, não se trata apenas de uma soma de trabalhos individuais (VARANI, 2005). Aqui, o ensino se pautará em um trabalho realizado em equipe, com base na partilha, na troca de conhecimento e saberes, na responsabilização e tomada de decisões coletivas. Assim, o princípio articulador e integrador agregará todas as ações e, principalmente, o planejamento docente e não apenas momentos e/ou encontros pontuais.

*Constituem-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura (BOY; DUARTE, 2014, p. 86).*

Na sequência, serão apresentados outros tipos de trabalho coletivo, os quais, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014) devem ser evitados por serem limitados e pouco influentes, contudo, podem ser utilizados como métodos de transição na busca de possibilidades mais ambiciosas. Trata-se de “**quatro tipos de colaboração: a balcanização, a colegialidade artificial, a colaboração confortável e o trabalho em conjunto**” (BOY; DUARTE 2014, p. 87).

### | BALCANIZAÇÃO

**A balcanização ocorre quando grupos isolados se organizam por trabalharem de maneiras parecidas ou quando são professores da mesma disciplina, do mesmo ano etc.**

*A existência de relações balcanizadas na escola reflete e reforça as diferenças em relação à aprendizagem, às formas de ensinar, aos aspectos das disciplinas e ao próprio currículo (BOY; DUARTE 2014, p. 88).*

Deste modo, as autoras afirmam que esse tipo de organização pode levar a disputas em torno dos espaços, tempos e recursos do contexto escolar. Dentre os prejuízos causados, a balcanização pode levar a dificuldade de criar uma cultura colaborativa em sua totalidade, persistindo a fragmentação de ideias

e grupos. Tal situação pode prejudicar “o crescimento profissional contínuo dos professores da escola e a sua capacidade de resposta diante das mudanças educacionais” (BOY; DUARTE 2014, p. 88). No entanto, pode ser uma ferramenta inicial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

## COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

A **colegialidade artificial** é uma maneira de organização que está relacionada a situações mais formais, burocráticas e artificiais do trabalho em conjunto. São situações e momentos que ocorrem de maneira esporádica tendo em vista “a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento” (BOY; DUARTE 2014, p. 88). No entanto, costuma ser imposto e inflexível e, portanto, os profissionais são obrigados a participar.

Importante destacar que a **colegialidade artificial** geralmente **ocorre em reuniões de planejamento conjunto, em alguns espaços de formação continuada e em reuniões formais**. Quando essa acontece sem um devido respaldo pode obrigar os profissionais a se reunirem sem terem o que ou como discutir, o que pode ser extremamente prejudicial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo futuro. Contudo,

*[...] a colegialidade artificial pode ser um passo inicial para a instauração de uma cultura colaborativa na escola, quando utilizada de forma facilitadora e não controlada, a fim de preparar relações colaborativas mais duradouras entre os docentes, proporcionando o contato entre eles (BOY; DUARTE 2014, p. 88).*

Dessa maneira, cabe conhecer esse tipo de trabalho e reorganizar a sua estrutura para beneficiar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

## COLABORAÇÃO CONFORTÁVEL

Trata-se de momentos mais específicos e pontuais, os quais podem fazer parte de espaços de formação continuada e/ou reuniões de planejamento em que se organizam momentos de trocas e/ou ofertas de conselhos pedagógicos, troca de dicas e/ou ideias e a partilha de materiais. Não costuma haver uma reflexão e/ou um aprofundamento a respeito do que se passa naqueles momentos de trocas, que são vazios de conhecimentos, trata-se de momentos que muitas vezes são irrelevantes no processo formativo dos profissionais.

## TRABALHO EM CONJUNTO

O trabalho em conjunto, de acordo com Boy e Duarte (2014) é o que mais forte em relação a criação de interdependência. Trata-se de um trabalho em que se possui metas e objetivos comuns. A partilha de responsabilidades também faz parte do processo, o que pode também levar a um espaço mais voltado para a crítica, a resolução de problemas e a revisão e/ou avaliação do trabalho executado. O ensino conjunto e acesso a sala de aula de outros professores é outro ponto que costuma acontecer nesse tipo de trabalho.

## O TRABALHO COLETIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Sordi e Silva (2006) repensar a educação a partir do trabalho coletivo pode levar a ressignificação de questões como democracia, cidadania e escola como um todo, opondo-se ao individualismo. Trata-se, portanto, de um processo difícil, longo e que demanda muitas ações. Quanto antes o trabalho coletivo faça parte da formação de professores, mais fácil se torna a construção dessa cultura de colaboração.

Chaluh (2010) aponta que considerar aspectos relacionados ao trabalho coletivo juntamente com a ideia de gestão democrática pode levar à melhoria da qualidade do ensino, visto que são considerados **mecanismos capazes de transformar a prática pedagógica**.

Além disso, Chaluh (2010) defende que os programas de formação inicial de professores, assim como as políticas de formação continuada priorizem e valorizem experiências que envolvam o trabalho coletivo, processos comunicativos, espaços comuns para o aprendizado e a construção de conhecimentos compartilhados.

## REFERÊNCIAS

- BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de belo horizonte. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 81-104, dez. 2014. FapUNIFESP Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QNgY6h5Jyhwhf7S8jgkStCC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 207-223, ago. 2010. FapUNIFESP
- SILVA, M. M. da.; SORDI, M. R. L. O aprendizado do trabalho coletivo como qualificador da formação de professores. **Ideação**, v. 8, n. 8, p. p. 23-40, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/837>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — UNICAMP, Campinas, 2005.

## PROJETO EDUCATIVO E AS CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Antes de mais nada é preciso **diferenciar o que é prática profissional** e o que é **projeto educativo** — esses conceitos não são sinônimos, porém, estão diretamente conectados.

Quando nos referimos a **prática profissional** estamos nos remetendo a prática do professor em seus diferentes momentos e espaços no contexto educativo. Podemos elencar o planejamento, as escolhas em relação aos materiais didáticos, a organização dos espaços pedagógicos, a escolha de referências, o posicionamento frente a turma, o modo de avaliar, assim como as escolhas e caminhos percorridos diante da compreensão de avaliação e do planejamento, e o posicionamento frente ao projeto educativo da escola.

Ressaltamos, com base em Sacristán (1999), que:

[...] prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes. (SACRISTÁN, 1999, p. 95)

Nesse sentido, o projeto educativo ou, como mais conhecido atualmente, Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que norteia todo o processo educativo da escola e por conseguinte orienta a prática profissional. Deste modo ambos estão fortemente conectados.

O projeto surge a partir da democratização do ensino com o intuito de dar à escola uma maior autonomia frente ao direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse projeto, construído coletivamente espelha-se objetivos, metas, ações, estrutura organizacional, fins, tempos, espaços, currículo, avaliação bem como a função social da escola, seus princípios filosóficos e conceituais, as concepções teórico-metodológicas.

Importante frisar que:

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2002, p. 1)

Concordamos com Vasconcellos (2009) quando ele afirma que

[...] é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. (VASCONCELLOS, 2009, p. 15)

Além disso, é possível afirmar que o projeto educativo é a identidade da escola e por esse motivo quando o projeto é construído democraticamente há então concepções de todos os profissionais, estudantes, familiares e comunidade. O que, na verdade, é o mais positivo nesse tipo de direcionamento, pois a multiplicidade de olhares, a diversidade, pode ser o principal ponto a ser considerado em qualquer processo educativo.

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2002, p. 1)

Torna-se importante frisar que os professores afetam diretamente a efetivação do projeto educativo e, portanto, a sua prática deve estar diretamente associada a ele.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte. (FREIRE, 2002, p. 43)

Nesse sentido, nenhuma das escolhas são neutras, todos os passos dos professores vão se construindo, à medida que interage com o mundo, com as pessoas, com as organizações, com a escola e com o contexto político e social.

Como nos afirma Lima (2012):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério. (LIMA, 2012, p. 39)

Para ir um pouco mais além, desde que o profissional ingressa em uma instituição de formação de professores ele já inicia o seu processo de escolhas. No dia a dia, nas observações que realiza sobre os próprios professores e mais, quando ele cria, recria e ressignifica aquilo que ainda como estudante da educação básica aprendeu e observou em seus professores, as concepções, assim como as opções didático pedagógicas.

Corroborando com tal reflexão, temos os pesquisadores Bento e Pereira (2012), que afirmam que embasados no percurso escolar e na realidade educativa, trazemos determinadas concepções do que é ser professor e de como o trabalho docente se articula.

Nesse sentido, o papel da formação de professores é, também, a desconstrução de ideias pré-formadas que existem, no sentido de as adequar ao perfil que se pretende desenvolver, promovendo a qualidade da docência. (BENTO; PEREIRA, 2012, p. 443)

Desta maneira, quando vamos nos fazendo professores vamos delineando saberes, desconstruindo ideias, reconfigurando padrões, portanto é possível afirmar que tais saberes

[...] provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212)

Em consonância a isso, é necessário mencionar que a formação de professores pode ser crucial para que os eles adquiram os conhecimentos e competências necessários para que decidam e saibam se posicionar quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

*Um programa, preocupado com a formação profissional ampla, oportuna caminhos para a pesquisa e mostra que, para aprender a ensinar, não há uma receita ou um momento de finalização na formação para o exercício da prática em sala. Nessa perspectiva, aprender a ensinar depende não apenas da formação inicial ou continuada de modo dissociado, mas da formação dos professores a partir da concepção de desenvolvimento profissional docente.* (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT, 2016, p. 510)

Quando os professores possuem uma formação ampla com base em conhecimentos e saberes teóricos apoiados em uma formação séria e humana, lidar com a prática profissional vai se tornando mais passível de acertos. Todavia, não se pode menosprezar os saberes profissionais, ou chamados por Tardif (2002) como **saberes experiências**, os quais referem-se ao

*[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.* (TARDIF, 2002, p. 49)

Esses saberes são primordiais para a atuação docente e cada vez mais estão sendo considerados como essenciais na pesquisa e na formação de professores. Sobre essa questão, convém apontar que

*[...] diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.* (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 196, apud BEZERRA; SOUZA, 2018, p. 6)

Além disso,

*Quando o professor analisa a própria prática faz com que ele visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações. Ao valorizar a prática pedagógica, o processo de análise*

*deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta.* (MACENHAN et al., 2016, p. 508)

Nesse sentido destacamos a necessidade de refletir sobre a própria prática. Tal reflexão é um ponto chave para que professores possam analisar as suas escolhas, concepções e opções didático-pedagógicas tendo em vista o sucesso profissional e, principalmente, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

## Dica

Sugestões de leitura:

FRANCO, M. A. S. **Saberes estruturantes da prática pedagógica docente**: um repertório para a sala de aula. p. 33<sup>1</sup>.

FRANCO, M. A. S. **Saberes pedagógicos**: reflexões conceituais. p.51<sup>2</sup>.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, J. de J. et al. **Professor em formação**: da graduação à prática em sala de aula. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48731>. Acesso em: 21 fev. 2023
- FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. Revista da FAEEBA — **Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28. 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247 pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em 10 jan. 2023.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, c2002.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.
- MACENHAN, C; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. **Formação de professores e prática pedagógica**: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

1 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

2 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.