

# 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.

## PROFESSORES E A PRÁTICA EDUCATIVA: SABERES QUE SE CONSTROEM AO LONGO DA VIDA

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.