



# observação da prática docente

UM MÉTODO PARA LICENCIATURA

Otacílio Antunes Santana

"A iniciativa deste 'ensaio metodológico' é bastante louvável pela carência da discussão de métodos para observação da prática docente. Existem várias análises, mas raríssima diversidade metodológica. Para tentar criar uma metodologia na pesquisa pedagógica tem que ser corajoso, pois os pesquisadores nesta área, e na área de humanas em geral, preferem a desconstrução de métodos do que a construção de uma discussão balizável, mesmo que tenha um plurimétodo, do quantitativo ao qualitativo, conforme proposto pelo autor. É mais fácil desconstruí-los do que construí-los, penso."

**Gèraldine Cuniat**

Professora Secundarista

Lycée Angellier Dunkerque, França

# OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

UM MÉTODO PARA LICENCIATURA

Otacílio Antunes Santana



Todos os direitos reservados ao Autor  
*Otacílio Antunes Santana*

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

**Capa e Diagramação**  
Andreza de Souza

**Revisão**  
Do Autor

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica

**S232o**

Santana, Otacílio Antunes

Observação da prática docente: um método para licenciatura  
Otacílio Antunes Santana – Olinda: Livro Rápido, 2014.

50p.: graf., tab.

Contém Bibliografia p. 43 - 48 (bibliografia localizada)  
ISBN: 978-85-406-0942-6

1. Métodos para observação da prática docente. 2. Metodologia na Pesquisa pedagógica. 3. Ensaio Metodológico. 4. Prática Docente. 5. Formação Docente. I. Título.

37 CDU (1999)  
Fabiana Belo – CRB-4/1463

**Editora Livro Rápido** – Elógica  
Coordenadora Editorial: Maria Oliveira

Rua Dr. João Tavares de Moura, 57/99 Peixinhos  
Olinda – PE CEP: 53230-290  
Fone: (81) 2121.5307 / (81) 2121.5313  
livrorapido@weblogica.com  
[www.livrorapido.com](http://www.livrorapido.com)

---

## SUMÁRIO

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| PREFÁCIO .....                              | 5  |
| APRESENTAÇÃO.....                           | 7  |
| 1. PONTO DE PARTIDA .....                   | 9  |
| 2. PLURIMETODOLOGIA, SABERES E COMPETÊNCIAS | 13 |
| 3. MÉTODO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE  | 19 |
| 4. ESTUDO DE CASO .....                     | 25 |
| 5. SÍNTESE.....                             | 41 |
| REFERÊNCIAS .....                           | 43 |



## PREFÁCIO

A iniciativa deste ‘ensaio metodológico’ é bastante louvável pela carência da discussão de métodos para observação da prática docente. Existem várias análises, mas raríssima diversidade metodológica. Para tentar criar uma metodologia na pesquisa pedagógica tem que ser corajoso, pois os pesquisadores nesta área, e na área de humanas em geral, preferem a desconstrução de métodos do que a construção de uma discussão balizável, mesmo que tenha um plurimétodo, do quantitativo ao qualitativo, conforme proposto pelo autor. É mais fácil desconstruí-los do que construí-los, penso.

Conheci o autor em um de meus períodos ‘sanduíches’ na Alemanha. Bons tempos em Göttingen. Lá vi sua angústia em ser um biólogo determinista e um professor sensível que avaliava a cada dia sua turma, tanto em termos numéricos quanto ao sensível. Vi sua dedicação em melhorar a qualidade de suas aulas através da catalogação de dados e a constante pesquisa com seus alunos. Fiquei feliz quando me pediu para escrever esse prefácio, pois além da honra em poder participar deste ensaio, trabalharei seu método juntamente com futuros docentes, e, tentarei a cada dia construir em mim uma ‘professora nova’ e inacabada, me esforçando para ter uma avaliação positiva nos vinte setes saberes necessários à prática educativa, conforme proposto por Paulo Freire, no livro

Pedagogia da Autonomia, e sistematizado no método proposto  
por Otacílio A. Santana.

Gèraldine Cuniat  
Professora Secundarista  
Lycée Angellier – Dunkerque, França

## APRESENTAÇÃO

Este ensaio metodológico é uma proposta de um método que engloba três correntes: a análise quantitativa, a análise de saberes, e a análise do sensível / social, com objetivo tecer balizas para a observação da prática docente. Com a junção dessas três análises se tenta aproximar visões realistas e idealistas do pensamento pedagógico, para diagnosticar e apontar rumos a formação do docente. A partir dos operadores teóricos Paulo Freire, Rensis Likert e Jean Kaufmann se pôde elaborar um método de observação da prática docente.

Prática Docente que envolve não só o momento da aula, mas também uma gama de variáveis que passam desde o planejamento docente a avaliação, e todo feedback que turmas anteriores perpassam para turmas posteriores no tempo. E com isso, vai se formando de maneira contínua e inacabada um docente que a cada dia constrói em seu sujeito a arte ou técnica de ensinar (*techné didaktiké*).

A observação da prática docente é o momento em que o observador / pesquisador, avalia conjuntamente com os alunos da turma, outro docente, e nesse momento em que, como “*Ouroboros*”, o observador ‘morde sua própria cauda’, se auto avalia, e entra em uma evolução linear, na qual este observatório não deverá cessar, formando um movimento cíclico de auto avaliação e construção.

Para efeitos didáticos o aluno de licenciatura, futuro docente, observador didático e pesquisador pedagógico/educacional, serão denominados neste texto de ‘observador’. Observador, conforme mencionado, que mesmo com diploma de Licenciatura, nunca deixará de estar em um ‘Observatório’ das ações de outros docentes e de sua própria docência. Portanto, este ensaio metodológico poderá ser utilizado em qualquer nível de ensino, na educação básica, superior e de pós-graduação.

Otacilio Antunes Santana

# 1

## PONTO DE PARTIDA

A observação didática, parte do processo da formação docente, é o momento na qual o aluno de licenciatura, como sujeito, depara com a realidade do objeto: a sala de aula em seu funcionamento. Essa observação está inserida de forma obrigatória nos Cursos de Licenciatura, nos Estágios Supervisionados ou Estágios Docentes, e também inserida de maneira facultativa em algumas disciplinas, como Didática, Prática de Ensino, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Desenvolvimento, etc. Uma abordagem plurimetodológica nessa observação seria importante como estratégia eficaz na clarificação de fenômenos, devido a múltiplas variáveis no contexto educacional, quer em termos da sua extensão, quer em termos do seu significado. Começa aí a análise do processo de ensinagem a partir de operadores teóricos e de uma pesquisa, na qual o observador (passivo) se torna também pesquisador (ativo): ensino com pesquisa (CUNHA, 1996; ANASTASIOU; PIMENTA, 2010). Esses operadores teóricos categorizaram a partir de suas experiências e sínteses, saberes e competências que o docente em sua atividade deve ter domínio, ou pelo menos conhecimento (PERRENOUD, 1999; CHARLOT, 2000, FREIRE, 2002; ZABALZA, 2003). A externalização desses saberes na prática

educativa nos três momentos didáticos: planejamento, ação docente e avaliação, é ponto da identificação e da qualificação profissional docente (TARDIF, 2002).

Paulo Freire em seu livro ‘Pedagogia da Autonomia’ (FREIRE, 2002) descreveu 27 saberes necessários à prática educativa, saberes advindo de uma sensibilidade vivencial e de uma catalogação teórica, na qual destacou a importância da discência no trabalho docente, na distinção da informação da formação, e, da visão humanista sobre o aprendizado. Estes saberes podem ser o ponto de partida para a análise da observação didática. O ponto de partida, pois, tentar conceituar de forma absoluta cada saber designado por Paulo Freire, ou tentar que todos compreendam cada saber de forma equitativa, seria um pragmatismo limitante de todo ensinamento dado pelos realistas (e.g. Édouard Claparède, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Pierre Bourdieu, Edgar Morin, e outros) e idealistas (Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, e outros) utilizados na Educação e inseridos na evolução do pensamento pedagógico (ARANHA, 2014).

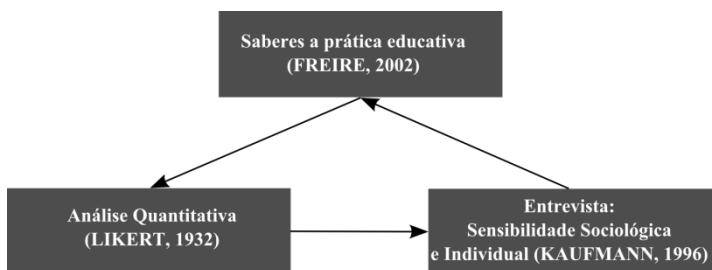
A qualificação da prática docente em uma observação varia de analisador para analisador, e, varia se questionado aos alunos sobre um docente (NININ, 2009). Para o balizamento inicial das respostas sobre se o docente está ou não externalizando os saberes em seus momentos didáticos, a junção com uma escala foi sugerida (ANGUERA, 1988). Escala sistematizada no âmbito da psicometria foi sistematizada por Rensis Likert (LIKERT, 1932), e utilizada por alguns humanistas (SANTANA; PEIXOTO, 2010; SANTANA,

2011; SANTANA et al. 2013) pode ser a gênese para uma análise na Pesquisa em Educação. Dá valor do grau da utilização de um saber pode ser uma saída para reduzir disparidade entre analisadores, ou ressaltar algum não entendimento ou distinta interpretação frente ao saber avaliado.

A presença ou ausência do saber necessário a prática docente, segundo a interpretação objetiva e subjetiva do analisador, deverá ser validada para o cunho da análise e síntese (BARDIN, 2011). Para isso a validação requerida é a da entrevista compreensiva, sistematizada por Jean-Claude Kaufmann (KAUFMANN, 1996), na qual o contato direto com o objeto de estudo, enquanto objeto falante, pode emergir variáveis que evidenciarão esta presença ou ausência do saber necessário, através da narrativa do docente e dos alunos que compõem o ambiente da sala de aula. Com isso, se pode analisar também como a produção social do indivíduo docente, sensibilidade individual e sociológica, influencia no desenvolvimento dos saberes em sala de aula (MARTUCELLI, 2012).

O objetivo deste ensaio foi propor um método de observação da prática docente a partir dos operadores teóricos Freire, Likert e Kaufmann (**Figura 1**), e analisar esse método frente a um estudo de caso.

**Figura 1** – Integração dos principais Operadores Teóricos.



Fonte: Autor.

# 2

## PLURIMETODOLOGIA, SABERES E COMPETÊNCIAS

Os problemas aqui são: Qual embasamento teórico o licenciando terá para se preparar frente a sua observação? E, qual caminho (hodos) seguirá para ligar (meta) o empírico ao supraempírico ou científico (método = meta + hodos)? Analisar o desenvolvimento das competências ou ensinar saberes (pergunta revisitada de Perrenoud, 2013)?

Definir um operador teórico segundo sua concepção: positivismo (GOUHIER, 1986), cientificismo kantiano (KANT, 2002), cartesianismo (DESCARTES, 2006), dialética (HEGEL, 2004), materialismo histórico (MARX; ENGELS, 1970), valor de relevância do fenômeno (WEBER, 2010), behaviorismo (SKINNER, 1988), regras do método sociológico (DURKEIM, 1977), métodos estatísticos (FISHER, 1960), razão comunicativa (HABERMAS, 2002) e outros, acaba sendo uma tarefa árdua, que ao final privilegia uma característica parcial, estereotipada e preconceituosa de uma referência. Dentro da teoria do conhecimento ressalta a distinção entre “conceituar” (*Begreifen*) e “compreender” (*Verstehen*), apesar de existirem um paralelismo entre estas duas

ideias (RICKERT; LIEBLING, 1961), e isso é importante na hora de definir um operador teórico.

Para o aluno de licenciatura, ao nível de sua formação docente, a ‘compreensão’ é o desejado, mesmo que para isso recorra a várias correntes literárias e a múltiplos conceitos. A visão holística e o caráter heurístico devem ser assumidos pela ideia de que antes de chegar a ciência, ou ao conhecimento, o aluno observador deverá refletir a metaciência ou metaconhecimento de sua observação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Com isso o aluno não deve refletir apenas sobre seus resultados, mas também sobre seus métodos, característica discutida por Hamlin (2011) no âmbito do pesquisador social e individual. A partir daí, a plurimetodologia utilizada em uma observação, não engessa a análise em apenas uma forma de obtenção dos dados, mas cria condições para associação entre a reflexão teórica e a realidade concreta (LALANDA, 1998).

Para isso os teóricos educacionais a nível de formação docente sugeriram saberes (FREIRE, 2002) e competências (UNESCO, 2008) que os docentes precisam exercitar e buscar de forma dinâmica ao longo de seu processo de formação e ao longo da vida profissional. O embate entre saberes ou competências já foi questionada por Perrenoud, Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? (2013), porém com um grau de parcialidade em defesa das competências por este autor. ‘Saber’ em sua etimologia trata que o sujeito construiu um conhecimento e tomou posse deste (latim: *cognoscere, intellego e possum*), já competência se refere a

uma perícia, habilidade ou faculdade sobre um determinado tema (latim: *habilitas*, *peritia*, *facultas* e *auctoritas*). No dicionário Aurélio, saber é ‘ter conhecimento de’ e competência é ‘uma atribuição jurídica para desempenhar certos cargos’. Na educação, a apropriação saber é direcionada a formação pessoal cognitiva com apreensão de conhecimentos através da práxis, e competência se refere a conhecimentos específicos que formará, por exemplo, uma matriz curricular.

Perrenoud (1995), Zabalza (2003) e outros se apropriaram de competências como uma forma pragmática de pensar o currículo de um curso, ou como forma de avaliação do profissional, ferramenta requerida nas políticas educacionais pragmáticas e de produtividade. Delimitar competências limita o desenvolvimento dos saberes, pois concretiza o subjetivo, a individualidade e abstrações, mas facilita no momento de uma regulação profissional, da sua legislação, até o conselho de classe.

Perrenoud (1999) destacou dez competências para o docente principalmente da educação básica, mas podendo ser direcionada para educação superior: i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; ii) administrar a progressão das aprendizagens; iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; v) trabalhar em equipe; vi) participar da administração da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e x) administrar sua própria formação contínua. Zabalza (2003) resumiu em nove as competências

para a docência universitária: i) planificação do processo de ensino e aprendizagem; ii) selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares; iii) oferecer informações e explicações compreensivas; iv) alfabetização e manejo didático das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação); v) gerenciar as metodologias de trabalho didático e as tarefas de aprendizagem; vi) relacionar-se construtivamente com os alunos; vii) tutorias e acompanhamento dos estudantes; viii) refletir e investigar sobre o ensino; e ix) implicar-se institucionalmente.

Porém o foco deste ensaio é o da formação docente, a construção de saberes, que surge a partir das experiências, práticas e da socialização profissional e pré-profissional, importantes no olhar (observação) e na percepção do futuro docente (TARDIF, 2002). Para isso, os saberes sugeridos à prática educativa tomados para este trabalho foram o de Paulo Freire (FREIRE, 2002), pois possui saberes relativos às competências (rigorosa metódica; pesquisa; corporeificação das palavras pelo exemplo; estética e ética; segurança; comprometimento; e competência profissional e generosidade), a socialização (risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação; reconhecimento de ser condicionado; e humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores), a humanização (respeito aos saberes dos educandos; bom senso; curiosidade; saber escutar; alegria e esperança; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos), a formação crítica (críticidade; e reflexão crítica sobre a prática), a formação cultural (reconhecimento e a

assunção da identidade cultural; e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo), a autonomia moral e política (respeito à autonomia do ser do educando; reconhecer que a educação é ideológica; apreensão da realidade; liberdade a autoridade; e tomada consciente de decisões), e a dinâmica educacional (convicção de que a mudança é possível; e consciência do inacabado). Cada saber pode estar posicionado em várias percepções, por exemplo: i) “corporeificação das palavras pelo exemplo” pode ser classificada com competência e como um posicionamento político; ii) “luta em defesa dos direitos” pode ser classificada como um saber relacionado à socialização e a “formação política”, e outros.

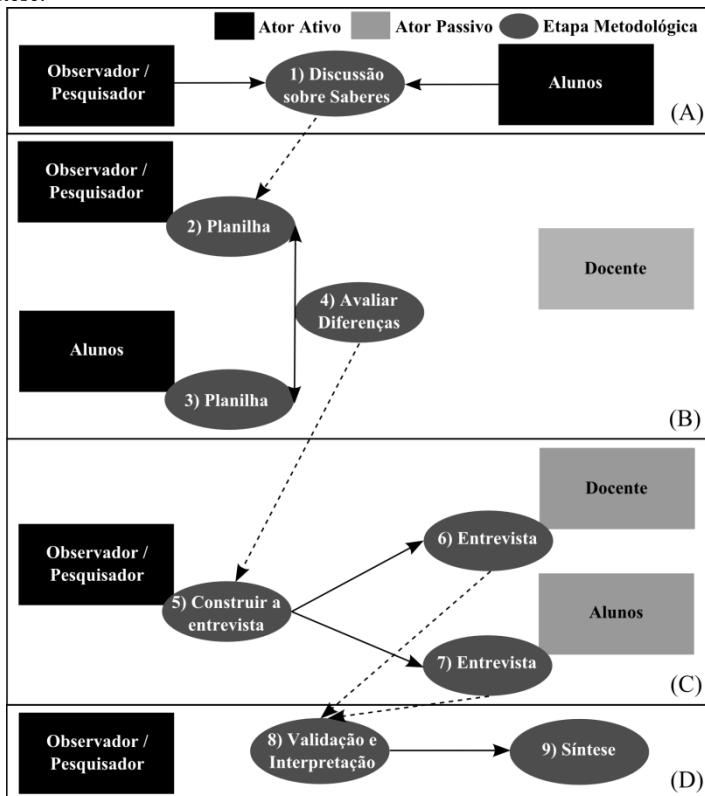


# 3

## MÉTODO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

O método de observação da prática docente proposto segue nove etapas (**Figura 2**), compreendendo as fases iniciais, a observação, a entrevista e a análise, com uma carga horária total de aproximadamente 180 horas, sendo flexível conforme legislação e contextualizações. Inicialmente, haverá uma discussão entre o observador e os alunos das turmas em que irão realizar a observação, sobre ‘os saberes necessários à prática educativa’, com a apresentação do Livro ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire (2002), na qual cada aluno construirá seu conhecimento sobre os saberes e refletir sobre a prática do docente (Etapa 1). Essa fase (A) compreenderá 6% da carga horária total (aproximadamente 10 horas).

**Figura 2** – Etapas Metodológicas para coleta e análise de dados na Observação da prática docente e papel do ator. (A) Discussão dos Saberes, (B) Preenchimento das Planilhas, (C) Entrevista e (F) Validação, Interpretação e Síntese.



Fonte: Autor.

Posterior a isso, o observador começará sua observação em sala de aula da Prática Docente, e após 60 horas de observação, responderá a planilha estruturada nos saberes à prática educativa e na escala Likert (**Tabela 1**), segundo sua análise (Etapa 2). Na aula seguinte, a mesma planilha deverá

ser respondida pelos alunos da disciplina (Etapa 3). Com isso o observador comparará suas respostas com as dos alunos e destacará disparidades na interpretação de conceitos e nos valores apresentados (Etapa 4). O observador também poderá solicitar uma justificativa sucinta por escrito pelo aluno, caso ache necessário, se houver uma nota discrepante abaixo ( $< 2$ ) ou acima ( $> 9$ ), para analisar o porquê daquela nota. Essa fase (B) compreenderá 33% da carga horária total (aproximadamente 60 horas).

Cada avaliador (ou observador ou aluno) da planilha responderá três vezes a mesma, tomando em consideração os três momentos didático: planejamento (primeira planilha), ação docente (segunda planilha) e avaliação (terceira planilha). O Planejamento será analisado pelo aluno segundo o Plano de Ensino ou Contrato Didático estabelecido pelo docente no início do ano ou semestre letivo, e divulgado ao Observador. A planilha sobre avaliação deverá ser preenchida após alguma avaliação realizada pelos alunos, e também divulgada ao Observador.

A partir daí, é construída uma entrevista baseada nas interpretações das planilhas (Etapa 5), tendo como objetos o docente (Etapa 6) e os alunos (Etapa 7). A entrevista é para análise do sensível que os dados numéricos não explicitarão, pois, as vezes a não realização de um saber docente pode ser devido a uma resistência dos alunos (CHARLOT, 2000), como por exemplo, exercitar a criticidade em uma turma passiva e sem participação. Nesta fase (C) de análise e construção das entrevistas compreenderá 33% da carga horária total (aproximadamente 60 horas).

**Tabela 1** – Planilha de coleta dos dados baseada em Freire (2002) e Likert (1932).

| Saberes |                                                                    | Insatisfatório |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Satisfatório | NA |
|---------|--------------------------------------------------------------------|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|--------------|----|
|         |                                                                    | 1              | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |              |    |
| I       | Rigorosidade metódica                                              |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| II      | Pesquisa                                                           |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| III     | Respeito aos saberes dos educandos                                 |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| IV      | Críticidade                                                        |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| V       | Estética e ética                                                   |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| VI      | Corporeificação das palavras pelo exemplo                          |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| VII     | Risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação                |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| VIII    | Reflexão crítica sobre a prática                                   |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| IX      | Reconhecimento e a assunção da identidade cultural                 |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| X       | Consciência do inacabado                                           |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XI      | Reconhecimento de ser condicionado                                 |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XII     | Respeito à autonomia do ser do educando                            |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XIII    | Bom senso                                                          |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XIV     | Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XV      | Apreensão da realidade                                             |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XVI     | Alegria e esperança                                                |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XVII    | Convicção de que a mudança é possível                              |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |
| XVIII   | Curiosidade                                                        |                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |              |    |

|       |                                                                |
|-------|----------------------------------------------------------------|
| XIX   | Segurança, competência profissional e generosidade             |
| XX    | Comprometimento                                                |
| XXI   | Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo |
| XXII  | Liberdade a autoridade                                         |
| XXIII | Tomada consciente de decisões                                  |
| XXIV  | Saber escutar                                                  |
| XXV   | Reconhecer que a educação é ideológica                         |
| XXVI  | Disponibilidade para o diálogo                                 |
| XXVII | Querer bem aos educandos                                       |

Fonte: Autor. NA = Não se aplica.

Na entrevista o observador construirá perguntas estruturadas com respostas abertas sendo sensíveis as principais teorias de produção social do indivíduo, fundamentado nas diferenças regionais empíricas, e com premissas na sociologia francesa (KAUFMANN, 1996), que são: i) do indivíduo socializado pelas disposições e hábitos, ii) do indivíduo orientado por instituições e normas sociais que o ‘impõe’; iii) do indivíduo que é reconhecido por suas relações; e iv) a do indivíduo que é construído por uma série de variáveis (MARTUCELLI, 2012), e o que esta sensibilidade sociológica influencia nos processos de aprendizagem e na relação professor-aluno (SZYMANSKI; ALMEIDA, PRANDINI, 2008).

As entrevistas deverão ser realizadas com a utilização de uma ferramenta de registro: câmera de vídeo, gravador de

áudio, o gravação por dispositivo móvel (celular e tablets). Antes dos registros, obter uma declaração de ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ e seguir as condutas éticas de pesquisa (FERREIRA, 2013).

Com as entrevistas, o observador poderá validar sua planilha e destacar respostas chave (*démarches*) para a compreensão do sucesso ou carência da utilização dos saberes à prática educativa, e, incorporar ao seu aprendizado na formação docente (BILLOUET, 2007; BARDIN, 2011) (Etapa 8). A última etapa (Etapa 9) é a de realizar a síntese de todo processo e análise da prática docente, construindo assim o Relatório Final da avaliação dos docentes assistidos e de sua nova percepção frente a análise do outro (LACAN, 2008), requerido pelos Coordenadores dos Estágios Supervisionados (Curriculares). Nesta fase (D) compreenderá 28% da carga horária total (aproximadamente 50 horas).

# 4

## ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado com uma turma de Licenciandos em Biologia ( $n = 27$ ), da Universidade Federal de Pernambuco, que observaram três docentes em suas atividades. Estes docentes lecionavam Biologia para o Ensino Médio, em uma Escola Pública Estadual de Pernambuco, na qual atuavam em oito turmas de aproximadamente 40 alunos cada ( $n$  total = 349 alunos).

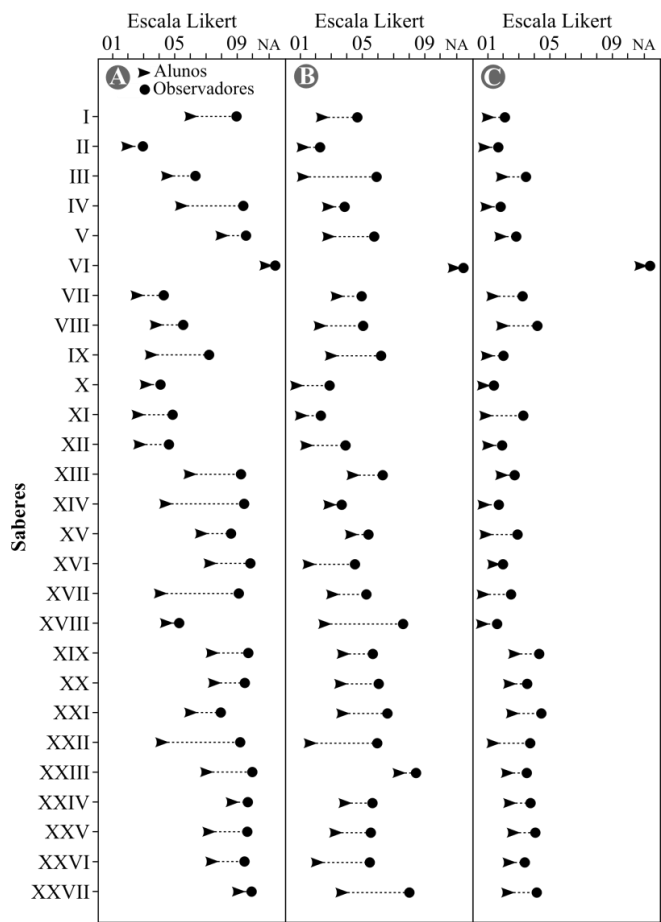
Inicialmente como proposto, houve a discussão dos saberes necessários à prática educativa, na qual suscitaram interpretações e discussões sobre cada saber. Apenas três, dos vinte setes saberes, foram os que apresentaram dúvidas em sua conceituação. O primeiro foi ‘Corporeificação das palavras pelo exemplo’, na qual ficou elucidado a partir da expressão “pensar certo e fazer certo” (FREIRE, 2002). Não que o momento da discussão quisesse uma conceituação absoluta de cada saber, mas uma convergência de percepção sobre cada saber. Os outros saberes que ocasionaram discussões foram ‘a assunção da identidade cultural’ e ‘reconhecimento do ser condicionado’. No primeiro saber a dúvida foi no conceito da palavra ‘assunção’. ‘Reconhecimento do ser condicionado’ foi interpretado que cada indivíduo ou grupo de indivíduos podem mudar de forma contingente e crítica o seu *modus*

*viventi*, longe de um determinismo social, econômico, ambiental e político.

Após a observação (60h), foram respondidas as planilhas, e aplicadas a todos alunos, avaliando os três docentes. Então, no total foram respondidas e analisadas 1.128 planilhas [(349 alunos \* 3 docentes) + (27 observadores \* 3 docentes)], no ano letivo de 2013, no mês de outubro. O nome da Escola e dos envolvidos foram preservados segundo princípios éticos.

Em média os valores apresentados pelos alunos foram menores do que os registrados pelos observadores (**Figura 3**) em cada saber avaliado. Isso se dá possivelmente ao fato de que a vivência do aluno com o docente foi maior (aproximadamente 108 horas = 3 horas aulas por semana \* 4 semanas por mês \* 9 meses letivos, até o momento da pesquisa) do que a vivência observada pelo Licenciando (aproximadamente 60 horas). Outro ponto foi que com a presença do observador, o docente pratique diferentemente sua docência do que quando está sem esse olhar (ANGUERA, 1988), podendo exercer estes saberes apenas para uma exposição profissional (TARDIF, 2002). E isso justifica a variação da nota dada entre os alunos e os observadores, e isso é que é o ponto importante aqui, o importante não foi balizar o valor médio e sim a variação das respostas (SANTANA et al., 2013) entre os alunos e observadores, entre os observadores, e entre os alunos (**Figura 4**). Essa variação pôde ressaltar a distinta interpretação de um saber por alguns alunos (CHARLOT, 2000). Para isso Lanlanda (1998) reforça a utilização de um plurimetodologia.

**Figura 3** – Média das respostas dadas pelos alunos e pelos observadores, conforme avaliação da Prática Docente nos momentos didáticos: A) Planejamento, B) Ação Docente e C) Avaliação.

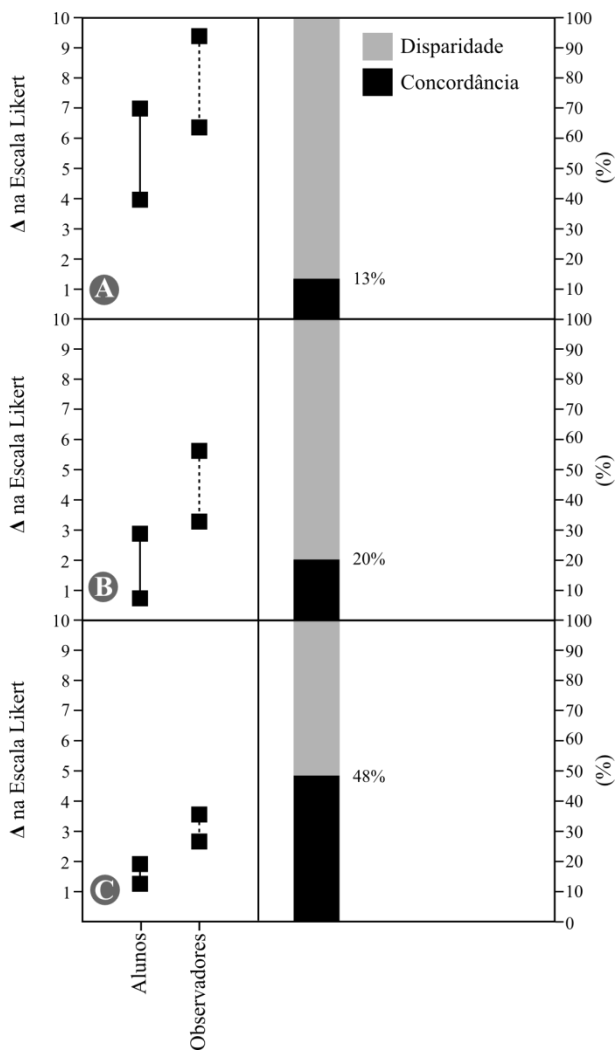


Fonte: Autor. \* Saberes ver Tabela 1. NA = Não se aplica.

Nos momentos didáticos (Figura 3A: Planejamento Didático, 3B: Ação Docente e 3C: Avaliação) ficaram nítidos

que os valores de satisfação foram maiores no planejamento didático (6,7), médios na ação docente (4,2) e baixos na avaliação que o docente aplicava (2,6). E a variância dos pesos dados seguiram os mesmos padrões 4,8; 2,1; e 0,8; respectivamente (**Figura 4**). A redução na variância dos valores avaliados foi corroborada pela porcentagem dos valores que concordaram no planejamento docente em 13%, na ação docente 20%, e na avaliação 48%. Isto pode ser devido a forma de utilização da Avaliação, não como uma ferramenta de gestão e sim com uma ferramenta de controle e afirmação da assimetria entre docente e aluno. O docente até tenta ser inovador (romper com o tradicional) no Plano de Ensino ou Contrato Didático, mas utiliza na ação docente elementos corriqueiros, que dispendem de um menor tempo do que foi destacado no planejamento, como, excesso de carga horária com aulas expositivas, passividade do aluno, ameaça de punição, etc (LUCKESI, 2011).

**Figura 4** – Variância das respostas dadas pelos alunos e pelos observadores, conforme avaliação da Prática Docente nos momentos didáticos: A) Planejamento, B) Ação Docente e C) Avaliação.



Fonte: Autor.

Os dados da planilha de observação e sua interpretação deram subsídios para a discussão entre os observadores e suas análises particulares na construção da próxima etapa, que foi a definição das perguntas a serem utilizadas nas entrevistas. As perguntas geradas pela discussão estão elencadas na **Tabela 2**. Os *dérmares* das respostas para as análises foram sistematizadas na **Tabela 3**, das 352 entrevistas realizadas (3 docentes + 349 alunos), registradas através de uma Filmadora Sony HDR-MV1. A primeira questão foi elaborada na dúvida de que se os docentes avaliados ou não conheceram, ou se esqueceram, da discussão dos saberes necessários à prática educativa. Os observadores, de forma geral, tentaram utilizar todos os saberes descritos por Freire (2002). Este desconhecimento atual dos saberes indicaram, em uma primeira hipótese, que os professores não estão os praticando (TARDIF, 2002).

**Tabela 2** – Questões para entrevistas.

|           | <b>Questões</b>                                                                                                            | <b>Saberes Envolvidos*</b>        |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Questão 1 | O que o docente necessita ‘saber’ para lecionar?                                                                           | Todos                             |
| Questão 2 | O docente possui perfil em rede social, e, adiciona os alunos como amigos? Existe uma relação professor-aluno extraclasse? | III, XIII, XXIV, XXVI, XXVII      |
| Questão 3 | Você é motivado?                                                                                                           | XVI                               |
| Questão 4 | Você é inovador?                                                                                                           | VII, X, XVII                      |
| Questão 5 | Você é crítico? Há uma criticidade no ambiente educacional?                                                                | VII, IX, XIV, XV, XVIII, XXI, XXV |
| Questão 6 | Qual a função da Avaliação?                                                                                                | XX, XXII, XXIII                   |

\* Saberes elencados e numerados na Tabela 1. Fonte: Autor.

**Tabela 3** – Principais *démarches* nas respostas dadas.

| Questões* | Docentes (n = 3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Alunos (n = 349)                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1         | <p>“O docente deve saber completamente do conteúdo, e ter boa didática, ou seja, saber descomplicar um conteúdo difícil.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>“O professor tem que ser legal, ajudar o aluno na avaliação e saber do conteúdo.”</p>                                                                                                                                                                                                         |
| 2         | <p>“Sim, adiciono alunos para facilitar a comunicação, transferência de materiais relativos à disciplina e divulgo eventos específicos. A relação professor-aluno é importante.”</p> <p>“Não, tem que por limite entre a relação professor-aluno. Os alunos acham que a qualquer momento devemos responder as questões e tirar dúvidas. Uma vez um aluno me enviou um trabalho às 4 horas da manhã, trabalho que era para ser entregue no dia anterior, e reclamou por que eu não vi o e-mail e não o corriji.”</p> <p>“Não, acho que a relação professor-aluno deve ser resumida a sala de aula. O professor é uma subcelebridade, qualquer ato constrangedor ou não conservador que o professor faça, vira polêmica.”</p> | <p>“Sim, sempre peço para que o professor me adicione, para tirar dúvidas, receber conteúdos e pedir conselhos.”</p> <p>“Sim, eu gostaria de namorar o meu professor.”</p> <p>“Sim, ter um professor como amigo é importante.”</p> <p>“Não, por que o professor irá me vigiar, prefiro não!”</p> |
| 3         | <p>“Sim, me sinto motivado. Trabalhar com jovens é um desafio, e isto é um motivador.”</p> <p>“Não, o salário e a carreira docente não nos motivam, não temos assistências</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>“Não, estudar é chato, não há motivação alguma em sala de aula, os professores falam as mesmas coisas.”</p>                                                                                                                                                                                   |

básicas: plano de saúde e auxílio transporte eficientes”.

“Não, os alunos não querem aprender, acham tudo chato. A tecnologia não nos ajudou.”

|   |                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | “Sou. Porém a infraestrutura da escola não permite que utilizemos toda a tecnologia adequada.”                                                                                             | “Sim, tento obter as tecnologias e softwares correntes.”                                                                                                                                                                                  |
| 4 | “Não, sou mais conservador. Não gosto de utilizar muita tecnologia. Acho que smartphones, tablets, e notebooks atrapalham a concentração dos alunos.”                                      |                                                                                                                                                                                                                                           |
|   | “Sim. Mas a criticidade em sala de aula fica restrita a participação dos alunos. Os alunos não participam das discussões, não leem a bibliografia, ficando difícil uma discussão crítica.” | “Sim sou crítico. Porém no ambiente educacional sempre falam mal dos políticos, a culpa de tudo são dos políticos. Não há uma discussão política, a oposição a qualquer governo é clara.”                                                 |
| 5 | “Sim. Porém os alunos são reprodutores do que leem na internet ou que pegam na mídia, não há nada crítico ou reflexivo, as ideologias ou ideias são meras reproduções da mídia.”           | “Sim. Mas não há uma instigação ao crítico em sala de aula. A discussão política aqui é apenas nas greves educacionais ou na falta de algum aparelho urbano: greve dos ônibus, falta de energia, falta de infraestrutura e falta de água. |
|   | “Avaliação é verificar quanto o aluno aprendeu.”                                                                                                                                           | “Avaliar é medir se o aluno assimilou o conteúdo passado.”                                                                                                                                                                                |
| 6 | “Na avaliação temos condições que analisar se o aluno assimilou o conhecimento lecionado.”                                                                                                 | “As avaliações têm a função de castigar os alunos.”                                                                                                                                                                                       |

\* Elencadas e numeradas na Tabela 2. Fonte: Autor.

As respostas ao primeiro questionamento (**Tabela 3**): O que o docente necessita saber para lecionar?, foram basicamente destacadas em três tópicos. Os docentes explicitaram que o domínio do conteúdo e do conhecimento deve ser o principal, também destacado nas respostas dos alunos. Ou seja, os atores entrevistados inicialmente denotam que ‘saber’ é similar a ‘conteúdo’. Esta prática foi denominada por Freire, de educação bancária, ensino por transmissão de conhecimento (FREIRE, 1983). Outro destaque é como esse ‘conteúdo’ é um conhecimento acabado, pois se o docente tem que ‘saber completamente um conteúdo’ implica que a um fim ou um limite neste conteúdo, contrários a dinâmica da construção do conhecimento (FREIRE, 2002; PIAGET, 2002). O segundo tópico é que o docente tem que ter ‘boa didática e descomplicar um conteúdo difícil’, que na interpretação de alguns alunos, se refeririam a uma oralidade e capacidade de entretenimento da turma no momento da ação docente, capaz de fixar a atenção deles. Isso é uma distorção de que o docente tem que ser um animador (entertainer), e que essa seria de forma errônea da função principal na relação docente-aluno em sala de aula (CABRAL, 2012). A simplificação do conteúdo ao nível midiático (novelas, programas de entretenimento, etc.) causa uma infantilização dos alunos, independente de sua idade, ou uma eterna dependência de um docente que interprete o que estão nos livros ou nos objetos educacionais. Minando com isso a capacidade crítica do aluno.

A segunda questão (relação docente-aluno) derivou perguntas que acabaram sendo uma consequência da primeira

questão: O docente possui perfil em rede social, e, adiciona os alunos como amigos? Existe uma relação professor-aluno extraclasse? Estas perguntas foram geradas a partir da reflexão da planilha nos valores registrados e a cinco saberes relacionados pelos observadores: respeito aos saberes dos educandos, bom senso, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, e querer bem aos educandos. A relação extraclasse advém de que os princípios humanistas dos docentes têm que acontecer antes em sua identidade cultural, e depois na sua identidade profissional (CRUZ; AGUIAR, 2011). Os alunos apontaram que estes saberes são influentes no sucesso da aprendizagem em sua disciplina, podendo o docente em sua prática influenciar positivamente (instigar) e negativamente (criar um desinteresse) na apropriação de um conhecimento específico (CUNHA, 1999). Cunha (1999) descreveu a qualificação do bom professor e sua prática, e nesta discussão a influência da sensibilidade docente ao indivíduo aluno, sua contextualização social, e como a relação professor-aluno de forma parcimoniosa, interferiram no sucesso do aprendizado, ou no fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

As respostas desta segunda questão tiveram dois destaques pelos docentes. Um foi daquele professor que possuía relação com aluno extraclasse certificando que facilita na comunicação sobre a disciplina, transferência de objetos educacionais e divulgação de eventos específicos, corroborado por duas das posições dos alunos. Os outros dois professores destacaram a privacidade, como também foi a posição de um dos destaques por parte dos alunos, pois a exposição pessoal

pode influenciar no ambiente profissional (CUNHA, 1999). Alguns alunos citaram que a relação extra-classe com o docente podem ocorrer um relacionamento íntimo pessoal, concretizado nas Redes Sociais. Este tipo de relacionamento em sua maioria é problemático pois envolve tópicos como: conflito de interesses, autoridade em um ambiente (assédio moral), a questão da idade, dentre outros (SILVA, 2011).

A questão três também segue as premissas da questão dois (**Tabela 2**), pois opera no efeito cíclico: o docente motiva o aluno que motiva o docente, ou o aluno desmotiva o docente que desmotiva o aluno, e assim por diante (KNÜPPE, 2006; MACHADO; GUIMARÃES, BZUNECK, 2006). Você é motivado?, foi embasada a partir do saber ‘alegria e esperança’, sensibilidade abstrata que são importantes na concretização em uma aprendizagem (FREIRE, 2002). Os docentes se dividiram entre, os que disseram que são motivados devido ao desafio e a dinâmica de ensinar jovens na pós-modernidade, e outros, são desmotivados devido a este público (jovens na pós-modernidade). Este jovem pós-moderno pode ser conceituado como aquele que se sente sem ter uma representatividade institucional social (MARTUCCELI, 2012), inclusive o familiar, e que não tem elo subjetivo e objetivo com a tradição e cultura (CABRAL, 2012). Tanto os alunos como um docente relataram que as aulas eram monótonas (chatas). Um docente se referiu a falta de concentração por parte deste aluno pós-moderno, devido as tecnologias correntes, principalmente os dispositivos móveis de comunicação (celulares e tablets), relatando que ‘a tecnologia não os ajudaram’. Já os alunos em

contraposição relataram que os docentes não aproveitaram e não utilizaram os dispositivos móveis a seu favor, ou a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Mota e Scott (2014) relataram que um processo dinâmico, instigador e desafiador pode ser um conceito dado a algo inovador, em qualquer ambiente (ruptura com tradicional). A falta desta dinâmica pode ser o ponto central da desmotivação sentida pelos alunos, e, a falta de inovar, pela carência de capacitação, infraestrutura ou comodismo, por parte do docente, gera o conflito com a inovação emergente. A tecnologia surge para dinamizar o processo inovador, ou seja, só ter a tecnologia não significa inovação em qualquer espaço. Utilizar a tecnologia como apenas repositório de objetos educacionais e trocas de mensagens não é algo inovador. A concentração e participação em sala de aula deverá ser atingida com o processo dinamizador, seja ele com a tecnologia ou não.

Neste sentido, os observadores fizeram a quarta questão: Você é inovador?, tomando como base as respostas dadas na planilha referente aos saberes: risco e aceitação do novo e rejeição a discriminação; consciência do inacabado; e convicção de que a mudança é possível. E observando as respostas destacadas, que corroboraram com autores Mota e Scott (2014), demonstraram que em sua maioria, atores educacionais, associaram de forma errônea inovação ao simples fato do uso da tecnologia. Com as ausências da motivação (questão 3) e da inovação (questão 4) fica difícil cobrar criticidade no ambiente educacional (questão 5). A crítica surge a partir da sensação de mudança ideológica, ruptura de

paradigmas (CUNHA, 1998), dada pelo caráter inovador, e motivador para a realizá-la (FREIRE, 2011). Não havendo esta sensação, como observado anteriormente na prática educativa, é uma barreira para tornar a aula um ambiente crítico. Os saberes utilizados pelos observadores para construir esta questão foram: reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e reconhecer que a educação é ideológica.

Outro destaque é a criticidade ‘enlatada’, sendo o aluno ou o docente reproduzidor da mídia, ou seja, assume que a mídia é o aparelho ideológico, incluso redes sociais (CABRAL, 2012). Os alunos relataram que na discussão em sala de aula, sempre aparece uma crítica oposicionista ao governo vigente, seja ele quem for ou de qual partido for, sem o relato de dados ou justificativas. E que há um casuísmo para discussão político, social, individual e ideológico nas discussões em sala de aula, que é em sua maioria no momento em que há o não funcionamento de algum aparelho urbano: greve dos professores, greve dos ônibus, falta de água e energia, ou a falta de alguma infraestrutura (FISCHMAN; SALES, 2010). Há aqui uma falta de autonomia política do docente e da formação autônoma do aluno frente as questões sociais e do estado (GRAMSCI, 1995).

Retomando a questão três, os docentes também relataram como fator desmotivador a falta de valorização

docente, visto o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, com a remuneração base de aproximadamente dois salários mínimos para 200 horas/mensais, e dezesseis níveis de promoção até o topo da Carreira, para o docente que conclui o doutorado, e que terá um acréscimo de 150% nesta renumeração inicial (SINPRO-PE/2014).

A última questão foi: Qual a função da Avaliação? foi construída a partir dos pesos dados nas planilhas que foram os menores dos momentos didáticos, tanto pelos alunos quanto pelos observadores, e a partir dos saberes: comprometimento, liberdade a autoridade e tomada consciente de decisões. ‘Avaliar’ nas repostas dadas pelos docentes assumem o sentido na etimologia desta palavra da sua forma quantitativa (*a valere*: dar valor), qual nota ou peso se dará, para assumir que o aluno está apto a passar de nível (FISCHMAN; DIAZ, 2013). Outro destaque desta questão está na forma qualitativa (*verum facere*: fazer verdadeiro) (LUCKESI, 2011), foi a resposta dada por um docente e pelos alunos, de que a avaliação verifica se o aluno ‘assimilou o conhecimento’. Mas o sentido de assimilação na construção do conhecimento, Epistemologia Genética, é a forma de absorção da experiência e torna-la parte de um esquema conceitual (PIAGET, 2002), porém nas repostas ficaram implícitas que a assimilação, no caso, é a absorção de um conhecimento e sua capacidade de reprodução e transmissão: ‘assimilou o conteúdo passado’ (educação bancária), e não no sentido de analisar a práxis de um o conhecimento iniciado (CABRAL, 2012). Outro ponto destacado por alguns alunos é a função de ‘castigar’, ou a

assimetria autoritária neste momento didático. Os docentes em sua maioria utilizam a avaliação como forma de dominação no ambiente educacional, perdida por uma não aplicação do planejamento e da não dinamização de sua ação, enquanto a assimetria deveria ser apenas em termos de práxis do conhecimento (LUCKESI, 2011).

O método proposto com um olhar plurimetodológico indicada pela literatura, e aplicada a observação na prática docente, parte essencial para o currículo formador docente, foi construído a partir dos referenciais teóricos: Freire com os saberes à prática educativa, Likert com sua análise quantitativa, e Kaufmann com sua entrevista compreensiva da narrativa do sensível (indivíduo e social) no ambiente analisado. A junção destes três métodos ajudaram ao observador a construir suas hipóteses e direcionar a um balizamento, ou calibragem, de alguma carência que um método traz em sua coleta ou interpretação dos dados. Aqui também se exalta não apenas a discussão dos resultados mas também dos métodos (HAMLIN, 2011).

As hipóteses emergidas no estudo de caso foram: i) o docente desconhece ou não pratica os saberes à prática educativa; ii) a relação docente-aluno extraclasse influi nas atividades em classe e direciona ao sucesso de aprendizagem; iii) motivação e inovação instiga momentos críticos e reduz o fracasso escolar; e iv) a avaliação é vista como certificação da retenção do conhecimento e ferramenta de autoridade por parte do docente. Esta hipóteses e a tentativa de construção da tese e suas antíteses renderam momentos chaves para a

formação docente dos observadores, pois além do conhecimento dos saberes e competências para a prática educativa, o licenciando pôde construir sua hipótese de maneira ‘*ad libitum*’ (ALTMANN, 1974), coletar informações observando em campo, gerar dados em torno dos saberes, obter e analisar a sensibilidade individual e social através das entrevistas, definir uma tese, discutir com a antítese e elaborar suas sínteses (ZIZEK, 2013).

Estas sínteses não serão conclusivas, visto pela variação das respostas assinaladas pelos distintos observadores e alunos, porém gerarão um caminho para os próximos passos dentro do Estágio Supervisionado Docente: Planejamento e preparação da aula do Ensino, e, a Regência. Um caminho reflexivo, pois, balizou os momentos didáticos em outro profissional com os acertos e erros decorrente da dinâmica e do ineditismo do processo de ensinagem, podendo em sua formação ‘se olhar’, ou olhar para o ‘espelho’ e se ver em sua atividade profissional, definindo o sucesso e fracasso, e com isso um horizonte. Neste momento o observado passará de sujeito para objeto da observação, característica fundamental na construção reflexiva da identidade profissional, e principalmente, da formação docente (ZEICHNER; LISTON, 1996).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ALTMANN, J. Observational study of behavior: sampling methods. **Behaviour**, v. 49, p. 227-267, 1974.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. 4a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 280p

ANGUERA, M. T. **Observación en la escuela**. Barcelona: Graó, 1988. 165p.

Geral e Brasil

ARANHA, M. L. DE A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014. 384 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BILLOUET, P. (org.) **Débattre**: Pratiques scolaires et démarches éducatives. Paris: L'Harmattan. 358p.

CABRAL, M. S. A. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 518. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2012. v. 1. 279p

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 31-46, 1996.

CUNHA, M. I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM Ed., 1998. 118 p.

CUNHA, M. I. **Bom professor e sua pratica(o)**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999. 184 p.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na Identidade Profissional Docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, v. 01, p. 7-28, 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Escala Educacional, 2006. 71 p.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977. 128 p.

FERREIRA, M. F. A ética da investigação em ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, n. 2, p. 169-191, 2013.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p.7-21, 2010.

FISCHMAN, G. E.; DIAZ, V. D. Educación sin Redención: Diez Reflexiones sobre la relevancia del Legado de Paulo Freire. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, v. 4, n. 2, p. 70-87, 2013.

FISHER, R. **The design of experiments**. 7.ed. Edinburger: Oliver and Boyd, 1960. 248 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 107p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 111 p.

GOUGHIER, H. G. **La philosophie d'Auguste Comte: esquisses**. Paris: Vrin, 1986. 205p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244p.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. 111 p.

HAMLIN, C. L. Breve Metametodologia das Ciências Sociais. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación**, v.1, n. 1, p. 8 – 20, 2011.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Hemus, 2004. 255 p.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 95 p.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 381 p.

KAUFMANN, J. C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Ed. Nathan, 1996. 127 p. (col. 128)

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 27, p. 277-290, 2006.

LACAN, J. **O Seminário - De outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Livro 16, 2008. 409p.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 148, n. 4, p. 871-883, 1998.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, v. 140, p. 1-55, 1932.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.

MACHADO, A. C. T. A.; GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, 2006.

MARTUCCELLI, D.; SINGLY, F. **Las Sociologías del Individuo**. 1ª ed. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012. 134 p. (Colección Ciencias Humanas)

MARX, K.; ENGELS, F. **The German ideology**. New York: International, 1970. 658p.

MOTA, R.; SCOTT, D. **Education for innovation and independent learning**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2014. 178p.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Delta**, v. 25, n. 2, p. 347-400, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Artmed: Portugal. 1995. 90p.

PERRENOUD, P. **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Invitation au voyage. Paris : ESF, 1999. 188p.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** A Escola que Prepara para a Vida. São José: Editora Penso, 2013. 224p.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 123p.

RICKERT, H.; LIEBLING, W. **Introducción a los problemas de la filosofía de la historia**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1961. 158 p.

SANTANA, O. A. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, p. 219-226, 2011.

SANTANA, O. A.; PEIXOTO, L. R. T. Student perspectives about mobile learning initiatives at Open University of Brazil: the mobile phone issue. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 219-223, 2010.

SANTANA, O. A.; SILVA, T. P.; INÁCIO, E. DOS S. B.; OLIVEIRA, G. S. DE; SILVA, M. M. DA ; ENCINAS, J. I. Integration of face-to-face and virtual classes improves test scores in Biology undergraduate courses on days with flooding in Brazil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 1, p. 117-123, 2013.

SILVA, A. A. **Entrevista:** Psicólogo diz que namoro entre professor e aluno é problemático. Disponível em G1 - Educação: <<http://goo.gl/vLN2n9>> Acesso em Dez 2011.

SINPRO-PE – Sindicato dos Professores de Pernambuco. **Tabela do Piso Salarial Exercício 2013/2014**. Disponível em < <http://www.sinpro-pe.org.br/>>. Acesso em Fev. 2014.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 216 p.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. 87 p. (Série Pesquisa n.4)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 328p.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **ICT competency standards for teachers: implementation guidelines**, version 1.0. Paris: UNESCO, 2008. 19p.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2010. 124 p.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2003. 253p.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge, 1996. 112p.

ZIZEK, S. **Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético**. São Paulo: Bom Tempo, 2013. 656p.



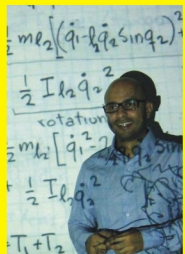


Livro **Rápido**

*Nunca foi tão fácil publicar!!!*

**[www.livrorapido.com](http://www.livrorapido.com)**

Rua Dr. João Tavares de Moura, 57/99 - Peixinhos Olinda-PE CEP: 53230-290  
Fone (81) 2121.5307/2121.5313 e-mail: [livrorapido@weblogica.com](mailto:livrorapido@weblogica.com)



## Otacílio Antunes Santana

Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000), mestre e doutor em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília (2003 e 2007). Fez estágio de doutorado ("doutorado sanduíche") na Georg-August Universität Göttingen / Alemanha (2006). Tem apetência em Educometria e Biofísica Florestal. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro de Ciências Biológicas (CCB), Departamento de Biofísica e Radiobiologia (DBR).

septilha educométrica

mensurável saber  
estamos significando o p,  
da autonomia ao oprimido  
de boal, freire e piaget.  
veda a retina da representação  
a anacrônica educação,  
que vergonha do politiquê.

vale mais a práxis empírica  
na construção do conhecimento.  
professor no pib dez por cento,  
acaba edificando sem cimento.  
a capital da politéia busca verbação,  
esqueceram a teologia da libertação.  
números, só com o jumento!

do autor

