

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ilma Passos Alencastro Veiga¹
Edileuza Fernandes da Silva²
Odiva Silva Xavier³
Rosana César de Arruda Fernandes⁴

RESUMO: Esta pesquisa objetiva investigar o papel da Didática na formação do professor para a educação básica. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e observação de aulas. Os resultados parciais apontam a necessidade de reflexão em relação às propostas didáticas observadas, tais como: transcender o sentido puramente técnico e visar a competências profissionais complexas, como a habilidade investigativa sobre a prática; tomar a escola como espaço por excelência de formação de professores; reestruturar o conteúdo da Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica; repensar a formação do professor de Didática.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Formação de professor. Prática pedagógica.

O estudo⁵ sobre Didática, nos cursos de licenciatura, objetiva compreender o papel desta disciplina na formação do professor. O interesse pela temática surgiu no momento em que, como profissionais de ensino superior, os integrantes do grupo perceberam a importância de analisar a prática pedagógica de professores que atuam na formação docente de futuros profissionais da educação básica.

A pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semi-estruturada e a observação participante. A entrevista possibilitou compreender o significado que as professoras atribuem ao seu processo didático, bem como suas atuações no contexto da sala de aula. Especificamente, permitiu explicitar os momentos

¹ Doutora e pós-doutora em Educação; pesquisadora sênior CNPq; pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB; professora da Faculdade de Ciências da Educação do UniCEUB. Email: ipaveiga@terra.com.br.

² Mestre em Educação; doutoranda pela UnB/FE; professora da SEEDF; coordenadora da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na cidade de Samambaia/DF. Email: edileuzaf13@bol.com.br.

³ Doutora em Educação; professora da Faculdade de Ciências da Educação do UniCEUB, Email: odiva@tecnolink.com.br.

⁴ Especialista em Formação de Professores da Educação Básica; mestranda pela UnB/FE; professora da SEEDF. Email: rosanacarruda@yahoo.com.br.

⁵ A pesquisa do grupo *Profissão Docente e Práxis Educativa* conta com a participação das alunas do curso de Pedagogia da FACE/ UniCEUB, Anamaria Harumi Tamanaha e Mônica Luiz Lima Ribeiro, na condição de pesquisadoras iniciantes.

da trajetória profissional. A observação ofereceu a importante vantagem do contato pessoal com a realidade da sala de aula para captar elementos fundamentais na análise apresentada.

As interlocutoras da pesquisa são quatro professoras de Didática de uma instituição privada, com os seguintes perfis: duas encontram-se na faixa etária entre 41 e 50 anos e duas entre 51 e 60 anos. Duas são de Minas Gerais, uma de Goiás e a outra do Rio de Janeiro. Todas possuem, em média, experiência de 15 anos de atuação efetiva no magistério superior. Há, entre as professoras, um denominador comum: três delas iniciaram a carreira docente na educação básica e, somente mais tarde, ingressaram na instituição de ensino superior como professoras de Didática. Apenas uma iniciou a carreira docente no ensino superior sem ter vivenciado a escola básica. Todas são pedagogas, e duas têm mestrado em Educação.

Para analisar as informações captadas neste segundo momento da pesquisa, relacionando o que as professoras dizem que fazem e o que, de fato, é realizado em sala de aula, é imprescindível resgatar as conclusões da análise dos planos de ensino – o **escrito** – realizada anteriormente, no primeiro momento da pesquisa.

Os planos de ensino apontam para a perspectiva de formação que privilegia: a) visão contextualizada e multidimensional do processo didático e intersecção entre o saber local e o universal; b) ênfase nos princípios: complexidade do processo educativo, globalidade e integração no tratamento do ensino, valorização da pesquisa e da interação; c) preocupação com o papel da Didática na formação de professores, revisitando a historicidade e tendências pedagógicas atuais; d) importância da temática sobre a relação educação-sociedade e o papel da escola e do professor na mediação da aprendizagem do aluno; e) estudo das relações entre projeto pedagógico da escola, planejamento de ensino e o papel do professor; f) indício de metodologia participativa e emprego de tecnologias da informação e da comunicação; g) fortalecimento da concepção de avaliação formativa, diagnóstica e contínua; h) reforço aos autores que pesquisam a Didática.

Essas constatações serviram de base para a análise dos aspectos captados das falas – o **dito** – e observados nas aulas – o **feito** – com intuito de melhor compreender os fundamentos da prática pedagógica do professor de Didática.

ESCUTANDO AS PROFESSORAS

A análise seguiu o roteiro da entrevista semi-estruturada, que enfocou: trajetória profissional; formação inicial e continuada; papel da Didática e seus fundamentos na formação de professores. Com base nessa estratégia, foi possível a aproximação com as histórias de vida das professoras pesquisadas: suas trajetórias para chegar ao exercício do magistério; percepções em relação à formação; concepções de sociedade, educação e cidadão, considerando que as práticas docentes são influenciadas pelo modo como o professor pensa e age nas diversas situações de vida pessoal e profissional. Conforme Nóvoa (1992), a formação crítico-reflexiva do professor implica produção da própria vida, da profissão docente e da escola. É o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, respectivamente.

As entrevistadas apresentam, com clareza, que a intenção de dedicarem-se à docência foi por “gostar de dar aula” (Régia); pelo interesse em ser “dona de escola” (Verônica); “por vocação” (Rosa). A professora Jeane, desde criança, contestava regras: “Minha mãe ensinava, e eu prestava muita atenção, mas eu fazia do meu jeito”.

No início de suas falas, foi possível verificar que o ingresso na carreira se deu por fatores econômicos e pela influência familiar, como confirma Jeane: “Então, tudo começou por causa da brincadeira”, referindo-se às brincadeiras com outras crianças, estimulada pela mãe. Outra influência foi exercida por uma professora de Didática, conforme seu depoimento:

Quando eu cheguei no 1º ou no 2º ano do magistério, alguém tinha-me enxergado não como uma aluna que tomava segunda época, que repetia ano (por causa da Matemática), mas como uma pessoa criativa, e aí eu comecei. Meu caderno mais bonito era o de Didática. Eu comecei a vibrar e fazia de tudo para essa professora me ver; [...] você lê e gosta de Cecília Meireles; [...] você gosta do que é poético; [...] aí eu me apaixonei pela poesia e pelo ensino (Jeane).

Quanto ao investimento pessoal na formação continuada, as professoras manifestam posições diversas. Uma participa de eventos mais voltados para a área da Psicologia; outra apresenta interesse diversificado, incluindo movimentos sociais e educação de adultos; a terceira afirma não fazer cursos, pois seu interesse é pela “autoformação”; a quarta afirma: “tudo que aparece eu faço”.

Salienta-se que nenhuma das quatro professoras de Didática mencionou os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – como espaço de formação continuada. A prática formativa, individual ou coletiva, pode ser analisada “como uma mobilização de saberes e de trajetórias anteriores para uma situação de produção de identidade” (BOLIVAR,

2002, p. 121). Todavia, não foi possível perceber envolvimento com a formação focalizada em questões pertinentes à área de atuação docente. A formação continuada é instrumento de construção da profissionalização “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa” (ALARCÃO, 1998, p. 107).

No que se refere ao papel da Didática, uma professora afirma: “Ela é articuladora do processo ensino-aprendizagem, da teoria e da prática, do incentivo à pesquisa, da relação professor-aluno. [...] É uma disciplina que pode ser trabalhada como movimento dialético. [...] A Didática não é isolada. [...] Ela dá abertura para a própria vida” (Régia). A Didática, nessa perspectiva, ajudaria os futuros docentes a compreender e a empregar os saberes obtidos na formação para melhor organização do trabalho pedagógico e da gestão da sala de aula. Duas professoras reduzem o papel da Didática a “técnica de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa” e deixam transparecer uma proposta distante do mundo contemporâneo e do seu objeto – o ensino. Todavia, uma das professoras preconiza a Didática “problematizadora, contextualizada, criativa, totalizadora e fundamentada no princípio da complexidade” (Jeane), contestando uma visão imediatista e utilitarista da disciplina.

Solicitadas a manifestar-se a respeito dos aspectos facilitadores e dificultadores do desenvolvimento da Didática, as professoras elencaram como facilitadores: turmas pequenas, experiência docente de alunos e autonomia para o trabalho. Entretanto, há preocupação com a falta de compromisso do aluno, pois a maioria não tem intenção de ser professor e demonstra resistência em relação à disciplina, dificultando o trabalho pedagógico, como demonstra a fala da professora Régia: “Queria um aluno mais comprometido; um aluno que viesse disposto a ser professor; um aluno que assumisse a leitura mais efetivamente”.

No tocante à relação que as professoras estabelecem entre o plano de ensino e a prática pedagógica, revela-se, nos discursos que procuram exercitar no cotidiano da sala de aula, aquilo que expressam nos planos de ensino; ou seja, elas dizem que vinculam concepção à realização, que, segundo Veiga, (2004) são dois momentos do fazer docente. Entretanto, percebe-se, às vezes, nas falas, a questão do desejo, e não da vivência.

De modo geral, a intenção existe, mas, provavelmente, em decorrência das características dos alunos, da pressão do tempo ou da formação das professoras, estas acabam trazendo para a prática suas concepções veladas e não as explicitadas nos planos de ensino. A professora Jeane mostra esse dilema quando observa: “Eu acho que a Didática é muito mais do que a gente consegue colocar na ementa. É muito mais do que aquilo que está no papel, no

conteúdo. Mas, eu também não gosto de entregar um documento na secretaria e não ser a Didática que eu vivo”.

A professora Jeane afirma que, ao deparar com a demanda dos alunos que querem uma Didática instrumental para realizar o Estágio Curricular Supervisionado ou para enfrentar concursos públicos para a Secretaria de Educação, enfoca, nos planos de aula, competências, habilidades e procedimentos. Por isso, afirma: “Eu misturo. [...] E aí eu pego o conteúdo de Didática, o plano de unidade e o plano de aula que eu vou trabalhar esses componentes e questiono: Que tipo de professor eu quero ser? Que tipo de pessoas eu quero formar?”. Tudo indica que, embora seja condicionada, institucionalmente, a apresentar um plano de ensino, não o segue conforme suas explicitações. Parece que esse é um fato comum entre professores, uma vez que situação semelhante foi encontrada em depoimentos de outros professores universitários da Região Sudeste, participantes de outra pesquisa realizada por Veiga (2004).

Questionada sobre a relação que estabelece entre plano de ensino e prática pedagógica cotidiana, a professora Rosa foi sucinta ao afirmar que “no dia-a-dia da sala de aula, procuro exemplificar, sempre faço essa articulação entre teoria e prática”. Essa ação exemplificativa não evidencia a concepção de teoria e prática no esquema da unicidade. Expressa uma visão reducionista, uma articulação linear, deixando transparecer um processo de sobreposição da teoria à prática que não contribui para a compreensão da realidade educativa na sua integralidade.

Nessa mesma linha de compreensão, a professora Régia foi mais contundente, ao afirmar que trabalha todo o conteúdo do plano de ensino, levanta questionamentos sobre a percepção dos alunos em relação à escola e insere a Didática. Afirma categoricamente: “Sempre trabalho teoria-prática, prática-teoria”.

Por outro lado, a professora Verônica foi mais explícita ao dizer que a relação é direta entre o plano de ensino e as dinâmicas que desenvolve em sala de aula. Ela declara:

Faço o plano de ensino e executo. Acho fundamental ter o plano e ter a possibilidade de trazer para o cotidiano, colocar a teoria na prática. O plano de ensino é dinâmico. Faço atualizações a cada ano. Faço avaliação com os alunos no final do semestre e peço sugestões, os mesmos dizem que deveria haver mais Didática (Verônica).

Nesse processo de busca do acerto, em meio às dificuldades para fazer a vinculação entre teoria e prática, as professoras de Didática entrevistadas, consciente ou inconscientemente, transferem um pouco de suas responsabilidades aos alunos. À medida que são criados grupos de seminários durante os encontros, o estudo da Didática em sala de aula e

o desenvolvimento do plano de ensino ficam a cargo desses grupos. Embora possam contar com a orientação e a coordenação das professoras de Didática, na prática, os grupos de seminários são os “donos” da aula, e muitas vezes aspectos fundamentais do plano de ensino não são enfocados nem praticados.

UM OLHAR SOBRE A AULA

Adentrando a realidade de sala de aula, foi possível perceber que a observação exige do pesquisador mais que “olhar atento”, exige a habilidade de dialogar com fatos, ações, discursos, estabelecendo uma relação entre esses elementos de forma a interpretar o observado sem permitir que a subjetividade interfira sobre a análise. Para tanto, foram construídas as seguintes categorias de análise: a) profissionalização docente; b) currículo; c) organização do trabalho pedagógico e da aula; d) articulação entre teoria e prática. Mas, antes de apresentarmos as análises, consideramos importante conceituar *aula* para melhor situar o objeto de estudo.

No imaginário coletivo, *aula* é o momento em que um professor expõe um tema ou conteúdo diante de um grupo de alunos ou pessoas em atitude passiva – é a tão polêmica e tradicional aula expositiva. Esta é uma das formas de condução da aula que não deve ser ignorada, e sim considerada no conjunto das formas didáticas de organização da aula. Libâneo (1991, p. 177), estudioso do tema, apresenta o seguinte conceito:

O conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Genericamente, aula é apresentada como o momento em que ocorre o encontro entre os alunos e o conteúdo de ensino, pensada e planejada com vistas a objetivos educativos no plano de ensino e de aula. O foco é a atividade do aluno, que assume, assim, o papel de protagonista. Nesse sentido, *aula* não é espaço físico, horário e grupo de alunos, mas campo de possibilidades formativas.

No contexto da universidade, a sala de aula influencia diretamente a formação do futuro profissional, uma vez que é nesse espaço que os professores formadores passam aos alunos visão de mundo, das relações sociais e da profissão. Expressam, portanto, modelos de

formação, bases políticas, teóricas e metodológicas, que constituem referência para a formação do profissional docente. Como explicita Cunha (1997, p. 80-81):

É nela que, principalmente, traduzem-se as ambigüidades e os desafios do ensino superior. [...] Nela é que se materializam conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser.

A realização da aula pressupõe estruturação didática composta por objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e meios necessários para que os estudantes se sintam desafiados a construir concepções, tendo como ponto de partida a problematização apresentada pelo professor, pela turma ou pelo contexto. A relação pedagógica entre os participantes do processo didático torna-se uma ação coletiva e participativa, voltada para a obtenção dos objetivos educacionais propostos. É uma relação que permite aos professores e aos alunos trazer experiências, vivências, conhecimentos, incertezas, bem como questões para serem analisadas, interpretadas e compreendidas.

Os aspectos que nos propomos a analisar foram extraídos de situações de aula como características da prática pedagógica das professoras, uma vez que as aulas constituem espaços privilegiados de formação docente, podendo indicar uma visão conservadora ou emancipatória.

Um dos componentes da profissionalização docente é a construção da identidade profissional que, segundo Veiga (2004, p. 77), “deve ser alicerçada na articulação entre a formação inicial e a continuada”. Todavia, foram observadas práticas que não contribuem para essa construção, quando se atribui, exclusivamente, ao professor a responsabilidade pelo insucesso do aluno ou quando é feito comentário negativo quanto à profissão docente, ao papel do professor ou ao seu local de trabalho. O excerto a seguir é bem ilustrativo. Enquanto a professora apresentava uma ficha para levantamento do diagnóstico de uma escola para realização de um plano de ensino, foi possível presenciar a seguinte explicação: “Nesta ficha, serão levantados dados de uma escola fictícia. A escola real tem escassez e, quanto mais escassez temos, mais criativos devemos ser. Podem trabalhar sozinhos, porque o trabalho do professor é solitário mesmo” (Verônica).

Essa postura determinista desconsidera os fatores contextuais que afetam o trabalho do professor na sala de aula, tais como: forma de gestão, condições materiais, espaços de discussão, carga horária de trabalho e responsabilidade do governo em suprir as necessidades da escola. Esse posicionamento denota ingenuidade frente às questões que demandam análise

crítica por parte dos alunos e do formador de formadores e não contribui para a construção da identidade docente.

Outra categoria que merece destaque é o currículo. Se o currículo estrutura e organiza disciplinas e atividades didáticas necessárias, bem como a forma de acompanhamento da proposta curricular, representa a expressão do projeto pedagógico do curso. Visto sob essa ótica, o projeto pedagógico e o currículo estão, intimamente, vinculados à vida funcional do professor e dos alunos. No entanto, isso não foi observado na prática, pois a Didática desenvolvida estava, totalmente, desvinculada das demais disciplinas organizadas para a formação do professor. Há um desconhecimento do currículo e do projeto pedagógico do curso.

Diante dessa situação desarticuladora, é possível levantar algumas fragilidades no processo de formação inicial de professores:

- a. fragmentação e desarticulação curricular: a Didática é planejada individualmente, e não pelo grupo de professores;
- b. a disciplina é tratada como se fosse autônoma e sem vínculo com o exercício da profissão;
- c. ausência do significado da Didática e do papel importante que desempenha na formação do professor.

A organização curricular do curso é o norte para o planejamento da disciplina, pois favorece a integração horizontal entre as disciplinas do mesmo período e a integração vertical entre as disciplinas dos períodos anteriores e dos posteriores.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, Villas Boas (2001, p. 203) afirma que resulta da interação entre professor e aluno, em sala de aula convencional ou em outros espaços, “é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes”.

A aula ocorre em espaço físico organizado com carteiras universitárias enfileiradas, muitas vezes, reorganizadas em forma de círculo ou em pequenos grupos. Em algumas aulas, as professoras organizaram a exposição didática com o uso do retroprojeter, do quadro de giz e de textos para serem lidos em grupo. De forma geral, as aulas não aconteceram em espaços e ambientes alternativos na instituição ou fora dela.

No tocante à organização da aula propriamente dita, foi possível perceber a centralidade do papel do professor na determinação dos objetivos, na seleção do conteúdo e na forma de socialização deste. Essa forma de organização de aula fortalece a passividade do aluno, impedindo o desenvolvimento de atitude de co-responsabilidade.

Com efeito, a aula não tem sido concebida como espaço e tempo para o planejamento em conjunto, em equipe, Conforme Masetto (2001, p. 85):

Sala de aula é espaço e tempo na qual e durante a qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) encontram-se para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Todavia, foi possível observar pontos positivos que merecem destaque, tais como: organização de atividades individuais ou em grupos para compreender temática mais complexa; elaboração de planos de ensino para realidade escolar; realização de exercícios para desenvolver habilidades de resolver problemas etc.

Práticas descoladas da realidade escolar estão presentes nas aulas observadas, conforme ilustra o diálogo: Após ter orientado os alunos sobre as atividades do dia – elaboração de um plano de curso – uma aluna perguntou: “Professora, tudo será inventado?” A professora Verônica, assim, posicionou-se: “Sim, mas com base em um modelo padrão de escola pública: três blocos com cinco salas de aula, dois banheiros de alunos, quadra de esporte, biblioteca.” Outro aluno perguntou ainda: “Qual é o nível socioeconômico do nosso aluno?” Esta questão não obteve resposta alguma da professora.

Essa prática pode ser considerada reiterativa. A articulação entre teoria e prática, na perspectiva de prática reiterativa, conforme Vázquez (1977), é vinculada a regras e a prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. Tem por base prática criadora já existente, porém, em razão do processo imitativo e da não-transformação da realidade, é considerada prática inferior. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processos de ensino.

Essa forma de ver a escola é reducionista; limita a compreensão de escola como espaço político-pedagógico e campo de possibilidades, além de não oportunizar aos futuros professores vivência na realidade concreta onde, efetivamente, ocorre o trabalho educativo e a prática se desenvolve. Uma das características da aplicação técnica “é exatamente o fato de que quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela” (SANTOS, 1996, p. 19).

Em outra aula, em que a mesma professora explicava a utilização dos recursos didáticos, uma aluna perguntou se poderia utilizar filme na “microaula” - aula de dez minutos sob a responsabilidade de cada aluno – ao final do semestre. A professora, assim, posicionou-se: “Não, pois teremos apenas dez minutos, e essa aula tem outros objetivos” (Verônica). O trabalho realizado pela escola não tem sido considerado e refletido nos processos formativos em diversas dimensões, prioriza-se o prescrito, o determinado institucionalmente.

Entretanto, foi possível observar, em outro momento, algum avanço em relação à contextualização do conhecimento, sinalizando possível superação da prática conservadora. A professora Jeane, ao abordar o tema *plano de curso*, fez um pequeno relato de experiência de trabalho realizado em escola de outro estado, considerada por ela como muito interessante e destacou a participação dos pais, o projeto político-pedagógico da escola e a organização curricular como pontos positivos do trabalho. Ao final, justificou a importância de relatar experiências boas para que os alunos observem o contexto social, escolar e sintam-se estimulados a conhecer a realidade. Solicitou a dois alunos da turma que fizessem uma pesquisa nas escolas, direcionando-a para a coleta de modelos de planos. “Vocês dois (alunos) poderiam buscar, em escolas próximas à casa de vocês, o plano de curso, de unidade e de aula para o próximo encontro”.

A orientação da professora ocorre com o intento de promover a articulação da teoria à prática, necessária para a reconstrução do conhecimento, pautada na análise crítica e na intervenção na realidade. Porém, a solicitação feita é restritiva e pobre, uma vez que propõe a coleta de modelos desvinculados da concepção de planejamento coletivo, sem preocupação em levar os alunos a compreender o contexto mais amplo em que esses planos foram gerados. É, portanto, uma metodologia do receituário didático aplicado a situações reais, sem reflexão, argumentação, e que não favorece a aplicação do conhecimento teórico.

Dessa forma, o conhecimento é transmitido pelo professor sem intencionalidade de criar situações de vínculo entre a teoria, o sujeito e a prática, visto que um produto acabado, sem oportunizar aos agentes cognoscitivos (re)elaboração, a partir das experiências construídas historicamente, torna-se desprovido de significado.

Em várias situações, foi possível observar que a responsabilidade pela aula é restrita ao professor formador. Algumas questões merecem reflexão, como a displicência dos alunos, que deixavam de levar material indispensável para o bom andamento das aulas e a frequência com que entravam e saíam das salas de aulas. O fato de muitos deles chegarem atrasados demonstra descompromisso com o trabalho pedagógico, reforçado pela pouca participação oral e pelo não-envolvimento com as exposições realizadas pelas professoras. Essas situações,

normalmente, ocorrem quando o planejamento da ação educativa não apresenta objetivos claros e definidos para o professor e para os alunos, resultando em sobreposição de atividades, ausência do debate, trabalho individual, desmotivação e na não-inserção do aluno no processo, prejudicando a relação entre ensinar e aprender.

SÍNTESE

Ao concluir esta análise sobre a organização do trabalho pedagógico, que envolve **o dito e o feito** pelas interlocutoras, podemos afirmar que as propostas didáticas necessitam:

- transcender o sentido puramente técnico e visar a competências profissionais complexas, como a habilidade investigativa sobre a prática;
- considerar a escola como espaço, por excelência, da formação do professor, acreditando nela e tentando mudá-la internamente;
- unificar os planos de ensino, a fim de recuperar a unidade da disciplina, por meio de enfoque integrador e coletivo. Isto exige trabalho em equipe para conceber, executar e avaliar a disciplina no âmbito do currículo e do projeto pedagógico do curso;
- reestruturar o conteúdo de Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica, fornecendo orientações necessárias para transformar o processo didático em ação reflexiva, questionadora e interdisciplinar;
- repensar a formação do professor de Didática, bem como o processo de desenvolvimento profissional e as condições objetivas de trabalho.

Em geral, na prática pedagógica de docentes de ensino superior, não encontramos todas as possibilidades reunidas, entretanto os resultados possíveis servem de indicadores para o aprimoramento da aula como espaço e tempo, durante a qual, professor e alunos encontraram-se na relação pedagógica, em direção ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Este momento da pesquisa oportunizou a compreensão do processo vivido pelas professoras de Didática e das relações estabelecidas em sala de aula: professor e aluno; teoria e prática; ensino e aprendizagem; conteúdo e forma; objetivo e avaliação na organização e realização do trabalho pedagógico. Adentrar a sala de aula com toda a complexidade exigiu das pesquisadoras aprofundamento teórico sobre a temática em questão, no sentido de realizar análise mais criteriosa da prática pedagógica que se desenvolve nesse contexto, imbuídas do

espírito inovador e do desejo de contribuir para a reflexão sobre a importância da Didática na formação do professor para a sociedade atual.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa tem dimensão investigativa, tem dimensão formativa, por agregar ao grupo de pesquisadoras alunas do curso de Pedagogia, contribuindo, assim, para a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisar. Finalizando, ressalta-se que o grupo se constituiu em instância de formação continuada, de desenvolvimento pessoal, profissional e, conseqüentemente, institucional.

THE DIDACTICS IN THE BUILDING OF JUNIOR HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: This research has as aim to investigate the didactics role in the building of the junior high schools teachers. The data were collected through partially structured interviews and class observation. The partial results show the necessity of reflection concerning the observed didactics proposed, such as: to transcend the pure technical sense and to aim at complex professional competences as the investigative ability about the practice; to take the school as a supremacy space to build teachers; to restructure the didactics content as a synthesis of the pedagogical practice; to re-think the building of the didactics teacher among others.

KEY WORDS: Didactic. Teacher building. Pedagogical practice.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1988. p. 99-122.

BOLIVAR, Antônio (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EASC, 2002.

CUNHA, Maria I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante*. Campinas: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papyrus, 2001.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SANTOS, E. S.dos; AZEVEDO, J. C. de; SILVA, L. H.da (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

VÁZQUEZ. A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA. I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. Bases pedagógicas do trabalho escolar. In: *Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização*. Brasília: FE/UnB, 2001. Mód. I, v. 1.