

DIDÁTICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO

Ilma Passos Alencastro **Veiga** – UnB e UniCEUB

Edileuza Fernandes da **Silva** – UnB

Odiva Silva **Xavier** – UnB

Rosana César de Arruda **Fernandes** – UnB

Agência financiadora: CNPq

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa interinstitucional que envolve duas universidades e um centro universitário, tendo como foco a Didática ministrada nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Este texto é um recorte da pesquisa mais ampla e tem como objetivo analisar o papel da Didática na formação do professor da educação básica em uma das universidades públicas. O tema é abordado de forma articulada com as discussões sobre formação de professores na perspectiva da pesquisa qualitativa, por meio da observação de aula de cinco professoras da disciplina de Didática. Foram aproximadamente vinte e duas horas de observações que possibilitaram construir algumas categorias para subsidiar a interpretação das práticas dessas docentes. As opções conceituais relacionadas às especificidades das aulas observadas orientaram a análise dos dados em direção à descoberta de pontos considerados importantes para a interpretação.

As interlocutoras da pesquisa apresentam-se na faixa etária entre 41 e 60 anos. Quatro professoras são pedagogas com Mestrado em Educação e uma é formada em Serviço Social, com o doutorado em andamento. Todas possuem em média experiência de 15 anos de atuação efetiva no magistério superior. Entre as professoras pesquisadas, apenas uma iniciou a carreira docente na educação superior sem ter vivenciado a escola básica. Vale chamar a atenção que somente uma professora pertence ao quadro permanente da instituição pesquisada, o que evidencia a presença marcante de docentes com contrato temporário.

No contexto da sala de aula: as práticas pedagógicas

A análise da prática pedagógica das professoras de Didática na aula universitária concebida como espaço de concretização do trabalho docente ocorre na relação dialógica entre professor e alunos. Sem desmerecer as demais funções da universidade — pesquisa e extensão, a ênfase no ensino de Didática justifica-se por ser um

dos espaços no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos, mediada pela relação pedagógica.

As categorias que emergiram da pesquisa subsidiaram a análise e interpretação das práticas pedagógicas observadas, no tocante às seguintes relações: teoria e prática; conteúdo e forma; professor e aluno; aprendizagem e avaliação, e os recursos utilizados em sala de aula.

Relação teoria e prática: dicotômica ou associativa?

Diante do importante papel da Didática na formação do futuro professor da educação básica e, principalmente, considerando que a atuação desse profissional se dá em escolas situadas em contextos sociais, econômicos e culturais diversos, o contato com essa realidade desde a formação na universidade é condição *sine qua non* para a formação docente. Contudo, o distanciamento da realidade escolar, *locus* de formação e atuação docente, foi mais percebido durante as observações de aulas do que na aproximação de ambas as realidades, suscitando questionamentos quanto ao enfoque didático que tem sido privilegiado nos cursos de formação de professores, no qual prevalece a visão dicotômica, centrada na separação entre teoria e prática. A ênfase é posta na autonomia de um polo em relação ao outro. Candau e Lelis (2003) afirmam que, dentro desse esquema, “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer. Cada um desses polos – teoria e prática – tem sua lógica própria” (p. 53).

Essa dicotomia entre teoria e prática, como “componentes isolados e mesmo opostos” (idem, p. 53), foi percebida durante uma aula sobre planejamento em que uma aluna destacou que “*o professor opta por não planejar porque muitas vezes o não-discutido surte mais efeito do que o discutido*”, ou seja, as experiências são mais significativas do que as teorias que explicam as práticas advindas dessas experiências. A professora Perla justificou, afirmando “*que há distância entre o idealizado e o realizado pelo professor*”, sem mencionar o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula, os fatores que contribuem para esse distanciamento nem como superá-los a partir de um trabalho coletivo dos docentes e de um projeto político-pedagógico. Essa discussão negligenciou a importância do planejamento como instrumento de gestão do trabalho pedagógico ou como recurso para buscar a unidade entre teoria e prática. O fato de ocorrer distanciamento entre o idealizado e o praticado na sala de aula, em virtude da

imprevisibilidade que faz parte do trabalho educativo, não justifica ignorar o planejamento como norteador e facilitador desse trabalho, como diz Castanho (2006, p. 35): “A educação – e dentro dela o ensino, um dos seus componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto”, uma vez que a intencionalidade educativa, presente no processo de ensino, é indicativa das concepções do professor. Portanto, este deve ter a clareza dos objetivos que pretende atingir com seus alunos.

Mais adiante, a mesma autora afirma que:

[...] a educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas (p. 37).

Apesar disso, dissociação entre o pensado e o realizado no espaço escolar é um problema concreto que merece tratamento especial por parte dos sujeitos do campo educativo em todos os níveis, da universidade à escola básica. Assim como é inquietante a visão dicotômica da teoria e prática no ensino da Didática, porque abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício docente na escola básica, em virtude de não ter vivenciado essa relação na formação, a experiência em situações concretas da escola e sala de aula torna-se difícil. Para formar um professor é importante inseri-lo na prática para que esta vá orientando o processo formativo. O ensino da Didática deve possibilitar aos futuros professores conhecer a realidade para nela intervirem conscientemente.

Na mesma direção, a professora Gisele, durante sua exposição sobre o tema “Elementos da prática pedagógica”, solicitou aos alunos que pensassem sobre a organização dos conteúdos em sala de aula, levantando a seguinte questão: “*Chegando em uma sala de aula, o que fazer com os conteúdos?*”. Não foi solicitada pela professora pesquisa alguma sobre a realidade escolar, leituras de relatórios de pesquisas sobre o tema ou ainda alguma vivência no contexto da escola, reforçando a idéia de que a abordagem de um tema no plano teórico é suficiente para a construção conceitual dos alunos em detrimento da pesquisa e da vivência que possibilitam essa articulação. Nesse caso, a formação didática privilegiou a teoria no sentido de favorecer a aquisição dos conhecimentos sem se preocupar em oferecer aos alunos elementos para a intervenção na

prática. O aluno não teve oportunidade de vivenciar a realidade escolar. Masetto (2001) reforça a importância da integração entre o processo de ensino-aprendizagem e a pesquisa, uma vez que a responsabilidade pela busca de informações, pela iniciativa de localizá-las e analisá-las faz parte da formação do futuro professor. Tal prática reforça o currículo oculto de um curso em que o vivenciado pelos alunos com o professor contribui para sua formação.

Difícilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer em sua atividade docente, isto é, se o professor não aprender também ele a atualizar seus conhecimentos por meio de pesquisas, de leituras, de reflexões pessoais, de participação em congressos (idem, p. 87).

Embora as observações das aulas das professoras Perla e Gisele não tenham evidenciado a efetiva relação entre teoria e prática, foi possível percebê-la nas aulas desenvolvidas pelas professoras Marcolina, Mariângela e Silvana.

Como a observação ocorreu em final de semestre ou em razão de um planejamento conjunto, os alunos das turmas dessas três professoras estavam realizando atividades semelhantes: projeto de pesquisa em fase de elaboração ou de apresentação individual ou em dupla dos resultados das observações realizadas em escolas e outros espaços educativos. Isso pode sinalizar a realização de um trabalho colaborativo entre as três professoras, que fortalece a construção de espaços coletivos na instituição educativa e a maior articulação na relação teoria e prática.

As aulas da professora Mariângela, por exemplo, exerceram função importante na sistematização e organização do ensino, ao procurar estabelecer vínculo entre teoria e prática, uma vez que o saber sistematizado não pode ser adquirido de maneira espontânea e desorganizada, muito menos de forma arbitrária e descontextualizada. Somente com orientação segura, significativa e com liberdade para a autoria, como trabalhou essa professora, fazendo a mediação necessária e apropriada entre conhecimento científico e o contexto sociocultural em que vivem seus alunos, é que o futuro professor aprende a relacionar teoria e prática e começa a conquistar sua autonomia docente. Ao levar o aluno a compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado, a professora incentivou os alunos a refletirem e reforçou a necessidade da unicidade entre teoria e prática. Isso pressupõe necessariamente a percepção da prática como “atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que esta se oculte sob o nome de práxis,

como faz o pragmatismo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 234). Dessa forma, a Didática não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. É uma disciplina que mobiliza o professor ou o futuro professor a resgatar outros saberes, a relacioná-los no tempo e no espaço num processo de reflexão constante, ou seja, antes, durante e após a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em parceria com os alunos.

Conteúdo-forma: um par dialético

Foi possível observar na turma da professora Marcolina uma preocupação em colocar os alunos em contato com a realidade e, a partir dela, elaborar um plano interdisciplinar de trabalho. Vale salientar que durante a aula expositiva observada a professora, com o auxílio de um retroprojetor, orientou sobre a seleção e organização de conteúdos, fazendo relações com aulas anteriores. Essa forma de abordar os conteúdos didáticos implica a vinculação dos mesmos às exigências teórico-práticas da formação dos alunos, futuros professores.

Entre os pontos abordados sobre a seleção e organização dos conteúdos, a professora explicou que a estrutura da disciplina Didática se fundamenta em elementos conceituais (conceitos e teorias), factuais (fatos e dados) e metodológicos (operações, métodos e técnicas). Abordou outros itens que precisam ser considerados na seleção e organização de conteúdos, como: organização sequencial (vertical e horizontal), enfatizando a logicidade (simples-complexo); gradualidade (relações individuais – experiências anteriores); continuidade e integração. Na sequência, falou dos critérios de validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal e utilidade dos mesmos, focando a importância de considerar os conhecimentos prévios do aluno e de fazer com que este perceba o significado dos conteúdos, tornando a aprendizagem significativa.

A preocupação da professora Marcolina com a seleção e organização dos conteúdos inclui as formas de apropriação destes e fortalece o pressuposto de que conteúdo e forma constituem um todo. O desafio da reflexão didática reside na discussão do conteúdo, estrutura e organização interna na área do conhecimento, como elementos estruturantes do método (CANDAUI, 2003).

Sob essa ótica, a professora explicou que as disciplinas de conteúdos específicos devem possibilitar visão global do campo de conhecimento, acesso a idéias mais importantes de tal campo, sistematização na apresentação das idéias principais, fácil atualização e aplicação desses conteúdos em outros campos correlatos; não devem ser concebidas como armação rígida, definitiva. Convém acrescentar que, no movimento da aula, a professora aproveitava situações para orientar e alertar os alunos de que o conteúdo e a forma são aspectos fundamentais de uma aula e fazem parte do processo didático. Durante toda a aula, a professora Marcolina mostrou-se cuidadosa na condução dessa relação conteúdo e forma, deixando nítida sua preocupação com os processos de ensino e aprendizagem.

Na aula da professora Mariângela, os alunos estavam em um momento de apresentação de seus trabalhos finais, individualmente ou em duplas, repassados por escrito à professora e compartilhados oralmente com os colegas. Tanto a elaboração dos trabalhos quanto as apresentações seguiram um roteiro que, para facilitar, estava exposto no quadro. Este incluía os seguintes tópicos: concepção sobre educação; estado da arte da área do conhecimento; importância da observação para elaboração do plano de aprendizagem; componentes do plano: objetivo, conteúdo, estratégias, avaliação; carga horária e auto-avaliação.

Foi um trabalho de certa complexidade, realizado no semestre, elaborado lentamente, à medida que os tópicos iam sendo tratados em sala de aula e com a orientação da professora. Como os alunos são de diferentes cursos de licenciatura, cada um ou cada dupla explorou esses tópicos do roteiro aplicados a sua área de formação e observou a aula de um professor da mesma área: Psicologia, Educação Física, Biologia, Língua Portuguesa ou Geografia. Deu para perceber que, desde a primeira aula do curso, os alunos começaram as leituras, as discussões e as buscas em razão da programação proposta e desse trabalho semestral, cujos componentes deveriam estar concatenados, isto é, relacionados e integrados em um plano de ensino. Nesse sentido, os três primeiros tópicos foram básicos para que os alunos elaborassem seus planos com todos os componentes e uma atenção especial para a metodologia de ensino.

São várias as indicações de que as professoras Marcolina e Mariângela demonstram domínio das orientações metodológicas para que os futuros professores possam pôr em prática determinadas habilidades que envolvem o domínio das técnicas de ensino, de indagação, de pesquisa, de reflexão, de discussão em grupo, entre outras. Dessa

forma essas professoras e seus respectivos alunos realizam atividades de ensino-aprendizagem, ressignificando a condição da docência, como diz Cunha (2006), “[...] em que o professor já não é um transmissor de informações, mas se constitui numa ponte que estabelece as mediações entre o conhecimento escolarizado e as estruturas cognitivas e socioculturais dos estudantes” (p. 69). Esta autora afirma que:

As questões relacionadas ao conhecimento escolar não se esgotam na listagem de conteúdos. A formação dos estudantes se constitui das múltiplas relações que compõem suas vivências, dentro e fora da escola. [...]. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses os que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos e têm presença inequívoca no projeto pedagógico (p. 69-70).

Pelo exposto, verifica-se que o ponto fundamental para as duas professoras é a discussão, o debate. Selecionam e organizam os conteúdos que são decorrentes das experiências vividas pelos alunos. Priorizam aspectos relevantes do conteúdo da disciplina, tendo como referência o aluno e o próprio contexto em que a prática pedagógica ocorre. As professoras partiram dos saberes experienciais para desconstruí-los, fundamentando-se nos saberes acadêmicos e buscando explicações nas ciências, possibilitando aos estudantes ressignificá-los ou mesmo descartá-los. O conteúdo trabalhado sob a forma de problematização ganhou sentido em razão da relação que se estabeleceu entre o que é apresentado e aprendido, e o conhecimento situado e contextualizado em uma dada realidade.

Professor e aluno: uma relação intrínseca no âmbito da sala de aula

A relação pedagógica pressupõe relações humanas, sociais, históricas e profissionais entre professor e alunos, mediadas pelo conhecimento. Nesse sentido, segundo Martins (2006), a Didática vem passando por intenso questionamento nos últimos 35 anos “[...] e deixou de ser considerada disciplina instrumental ocupada apenas com o fazer e passou a ser entendida como uma área do conhecimento, com objeto de estudo próprio, qual seja, o processo de ensino e suas relações” (p. 76). A relação pedagógica é uma questão fundamental na constituição do trabalho pedagógico e assume diferentes

significados no cotidiano da sala de aula, interferindo na motivação e no comprometimento dos agentes do processo didático.

No que se refere a essa relação, alguns aspectos nos chamaram a atenção nas aulas observadas. O primeiro aspecto refere-se ao ensino que enfatiza apenas a dimensão teórica do conhecimento, que pode ser a raiz da falta de interesse e motivação dos alunos da professora Perla. Durante as observações, algumas situações ilustram essa afirmativa: ao iniciar uma das aulas, a professora fez uma breve recapitulação da aula anterior; entretanto, foi tímida a participação dos alunos. Segundo a professora, isso ocorre pela infrequência de muitos alunos às aulas: *“dou um passo à frente e outro atrás”*. Outro aspecto que revela a desmotivação dos alunos, segundo a professora Gisele, é a falta de leituras prévias, levando-a à exposição oral, lembrando os pontos importantes da aula anterior e propondo uma atividade em grupo. A participação dos alunos foi pouco significativa, e a professora questionou-os sobre a leitura prévia que havia recomendado. Poucos haviam lido os textos. A professora atribuiu a fraca participação à falta de motivação pela disciplina. Também por esse fato os alunos não realizam as leituras prévias. A professora Gisele argumentou com a turma: *“Vocês estão jogando a responsabilidade só para mim. Não adianta falar em construtivismo durante seis meses e jogar a responsabilidade para os outros”*. Todavia, é importante ressaltar a preocupação das professoras em inserir os alunos nas discussões, principalmente os que estão no exercício do magistério, momento em que faziam questionamentos acerca do tema em estudo. Isso implica assumir o trabalho docente de forma intencional, sistemática e comprometida, visando levar o aluno à assimilação ativa dos conhecimentos.

A observação das aulas da professora Silvana possibilitou a reflexão sobre a importância do professor considerar a real situação em que se encontra o aluno para que possa intervir. Em uma das aulas observadas, quando a professora debatia a questão do planejamento, um grupo de alunos começou a argumentar sobre o conhecimento relacionado ao condicionamento. A professora Silvana levantou uma série de questões, possibilitando aos alunos se expressarem com liberdade, sem avaliações imediatas sobre a situação. Com isso foi possível observar a necessidade de aprofundar questões como concepções de homem, sociedade e de educação com os alunos. Compreender a aula como espaço-tempo de construção do conhecimento nos remete à reflexão sobre quem ensina e quem aprende. *“A mudança da posição de professor ‘ensinante’ para a de professor ‘que está com’ o aluno para que ele possa aprender”*, como afirma Masetto (2001, p.88), é o

ponto preponderante da interação professor e alunos para a constituição do aluno como sujeito do processo.

Numa relação também dialogada, a professora Marcolina estimulou os alunos a relatarem os resultados de suas observações, proporcionando a eles momentos de compartilhamento de aprendizagens. No decorrer dos relatos das observações em salas de aula de Língua Inglesa e Ciências no Ensino Fundamental e outras disciplinas no Ensino Médio regular e profissionalizante, essa professora ia ouvindo, questionando, explicando, fazendo ponderações nos momentos oportunos e dando sugestões. A seguir, estão alguns exemplos de sugestões da professora Marcolina, cada uma em seu tempo e contexto de discussão: *“Quando a turma está tensa, é melhor dar um exercício corporal”*; *“[...] as crianças devem criar por si próprias, não devemos entregar modelos prontos para elas”*; *“[...] o lúdico é fundamental, porém, tem que saber a hora de trabalhá-lo”*; *“[...] a aula não é só passagem de conteúdo rígido, a aula tem outros movimentos”*. Enfim, a professora proporcionou aos futuros professores momentos de reflexão, críticas e sugestões de mudança, especialmente em relação às metodologias adotadas nas aulas observadas pelos alunos. Se o papel do professor é insubstituível, a participação do aluno é imprescindível.

Na aula da professora Mariângela, o diálogo ocorreu, mas foi menos frequente, em razão do número de apresentações e da extensão dos trabalhos. Havia nítida manifestação de pressa em concluí-las, porque eram os últimos dias de aula do semestre e, para não prejudicar os apresentadores (individualmente ou em duplas), somente após o encerramento dos relatos de cada área, a professora abria espaço para discussão. Entretanto, essa estratégia não prejudicou os questionamentos nem as manifestações dos alunos, até mesmo as que revelavam preocupação e perplexidade sobre a indisciplina nas salas de aula observadas. A professora aproveitou para enfatizar que a proposta das observações foi um meio para provocar reflexão sociológica nesse espaço que se chama escola e sugeriu que os alunos, em grupo, de acordo com as especificidades das licenciaturas, continuassem a partilhar suas experiências vivenciadas no semestre. Nesse sentido, a relação entre a professora e os alunos não insinua situações de poder; ao contrário, mostra que há espaço para o diálogo, para a convivência e para o cumprimento da atividade proposta.

É importante lembrar que, ao final das apresentações, os alunos da professora Mariângela demonstraram que o trabalho não foi fácil, mas a experiência valeu pois

aprenderam muito com as observações e com o desenvolvimento do roteiro proposto. Essa é uma prova de que a aprendizagem não ocorre à moda *laisser-faire*, mas com segurança e firmeza nas orientações, combinando respeito, carinho, severidade, compreensão e alegria nas interações com os alunos. Na sala de aula, segundo Libâneo (1994), o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Para ele, “As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, [...]” (p. 249). Nesse sentido, tanto os alunos da professora Marcolina como os das professoras Mariângela e Silvana demonstraram prazer em estar na aula e muitos deles estenderam o diálogo com as mesmas, após o encerramento do horário.

A relação professora-aluno deu-se de forma horizontal, calcada na reflexão, no diálogo, na discussão. De forma geral, elas não se limitaram à exposição do conteúdo nem exerceram a função de meras transmissoras e os alunos, de meros receptores. Quando necessário, houve intervenção dos professores para chamar a atenção do aluno sobre determinados aspectos pedagógicos e relacionais, a fim de manter a disciplina e o bom clima da classe, isto é, sem desordens, conversas e desrespeito, tendo em vista a aprendizagem e o bom desempenho da turma.

Aprendizagem e avaliação: uma relação de interdependência

Aspectos das observações de aula questionados pela professora Marcolina são evidências de avaliação, como, por exemplo: “*Você como professor, diante dessa situação, o que faria?*” “*O que você mudaria na metodologia?*” Questionamentos dessa natureza levam os alunos a se avaliarem em termos de suas fragilidades nos conhecimentos, bem como nas habilidades e atitudes que precisam desenvolver para o exercício da função docente. A auto-avaliação também foi expressa verbalmente e por escrito no trabalho desenvolvido pelos alunos da professora Mariângela.

Além dessa reflexão de caráter avaliativo percebida nas observações de aula, o diálogo constante entre a professora Mariângela e seus alunos, em razão do trabalho semestral, é também indicador de avaliação, visando à aprendizagem. Nesse sentido, Wachowicz (2006) destaca que:

A aprendizagem é um processo que tem a duração de toda a vida e somente pode ser realizado pela pessoa que tem a intencionalidade, ainda que inconsciente de aprender. A avaliação também só pode ser realizada pela pessoa que está

vivenciando a aprendizagem, porque os dois processos, avaliação e aprendizagem, estão tão intimamente ligados que um não existe sem o outro (p. 138-139).

Entretanto, professor e aluno sabem que estão vinculados a uma instituição de ensino e esta cobra uma avaliação que, de modo geral, é a somativa. No caso das professoras Marcolina e Mariângela, essa avaliação finalista ficou bastante transparente na entrega dos trabalhos escritos dos alunos para, certamente, serem apreciados e valorados, dando culminância ao processo avaliativo semestral que, formalmente, é objetivado em um conceito ou uma nota atribuídos ao desempenho acadêmico do aluno.

Recursos de ensino presentes na sala de aula

Os recursos de ensino devem ser utilizados pelo professor de forma consciente e intencional, enfatizando não só a ação docente, mas também a participação dos alunos. Não podem ter um fim em si mesmos, mas possibilitar diferentes intermediações entre o professor, o aluno e o conhecimento.

A professora Perla fez uso do retroprojeter nas aulas observadas, buscando criar condições facilitadoras do ensino e da aprendizagem. Entretanto, manifestou descontentamento diante da tentativa fracassada de fazer o equipamento funcionar: *“sempre tenho problemas com o retroprojeter, gostaria de ter meu próprio material”*. A professora Gisele trabalhou com a aula expositiva e não conseguiu o retroprojeter em uma das aulas planejadas, tendo que trabalhar com as transparências como material de apoio a sua explanação. Entretanto, a professora Marcolina trabalhou normalmente com o retroprojeter. Na maioria das instituições públicas educacionais, os recursos didáticos são precários ou inexistentes, dificultando a comunicação entre professor e alunos. Conforme Kenski:

Os alunos, inclusive nos cursos de formação de professores, estão habituados basicamente a um regime disciplinar de estudos por meio de textos escritos. Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação de tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-los em suas aulas. (2005, p. 136).

Nesse contexto, como focalizar o uso produtivo dos recursos no ensino se os futuros professores não têm oportunidade de aprender a utilizá-los ou vivenciar seu uso em situações de aula?

Considerações finais

A observação de aulas oportunizou compreender o processo vivido pelas professoras de Didática e as relações professor e aluno, teoria e prática, conteúdo e forma, aprendizagem e avaliação, recursos de ensino presentes na sala de aula.

A imersão na sala de aula, espaço complexo de relações e interações humanas, exigiu das pesquisadoras uma reflexão sobre a temática em questão, no sentido de realizar uma análise da prática pedagógica que se desenvolve nesse contexto.

Sem a intenção de sermos conclusivas, tendo em vista que, na continuidade do estudo, professoras e alunos serão ouvidos, apresentaremos algumas considerações que servem de indicadores para a revisão da Didática praticada na formação de futuros professores:

- Foi percebido um certo distanciamento da realidade escolar, *locus* de formação e atuação docente, o que nos leva a questionar o enfoque didático que tem sido privilegiado nos cursos de formação de professores. No entanto, nem todas as observações revelam essa situação, pois algumas práticas sinalizam uma relação associativa entre teoria e prática. Essas práticas mais coerentes com o discurso didático atual são animadoras para a formação de professores.
- O trabalho colaborativo entre as docentes pode contribuir para fortalecer a construção de espaços coletivos na instituição educativa e articular teoria e prática. Nesse sentido, a aula é construída coletivamente pelas interações colaborativas entre professoras e alunos, implicando uma dimensão ética.
- A forma como os conteúdos didáticos foram abordados propicia a vinculação dos mesmos às exigências teórico-práticas da formação dos alunos, futuros professores.
- A discussão e o debate têm sido privilegiados nas aulas de Didática, tendo como referência os alunos, os conteúdos e o contexto em que as práticas ocorrem. Há uma multiplicidade de ações na sala de aula que exige do professor um trabalho interativo.
- Há preocupação das professoras em inserir os alunos nas discussões, o que implica assumir o trabalho docente de forma intencional e comprometida. A aula desloca a ênfase transmissiva para a construção do conhecimento.

- As professoras deixaram transparecer em suas práticas clareza de seu papel de formadoras de futuros docentes para a educação básica.
- Embora não tenham sido observadas práticas avaliativas explícitas, a avaliação como componente didático imprescindível ao trabalho pedagógico aflorou na atitude instigadora das docentes, desafiando os alunos a pesquisarem, refletirem e discutirem sobre suas descobertas, avanços e fragilidades no processo de aprendizagem, tendo em vista a atuação futura em suas respectivas áreas de formação.

O grande desafio da Didática é superar a fragmentação dos saberes por meio de relações de colaboração integrada das diferentes formações dos alunos que trazem sua contribuição para a análise de determinado tema sugerido pela leitura da realidade. Podemos, então, admitir a existência de pelo menos três didáticas em uma só: a primeira seria a didática tal qual nos faz vê-la, como um discurso político; a segunda seria a didática como ela é, instrumental; e a terceira, como ela pode ser, uma outra possibilidade estruturada nas dimensões técnica, humana e político-social. A tarefa é criar outras práticas; o desafio é construir de forma coletiva uma Didática que leve à reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Referências

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova Didática*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 56-72.

CASTANHO, M.E. A dimensão intencional do ensino. *In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 35 - 56.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conhecimentos curriculares e do ensino. *In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 57-74.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Didática: o ensino e suas relações*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 127-147.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Pura L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. *In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 75-100.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In: CASTANHO, S. e CASTANHO EC. (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior.* Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 83-102.

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia de práxis.* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Lições de didática.* Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 135-160.