

# **A (RE) VALORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE VIVIDA NA DISCIPLINA DIDÁTICA: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

**GUERRA, Miriam Darlete Seade\*** – UFMS

**GT-04: Didática**

**Agência Financiadora: CAPES**

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por finalidade apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que culminou com a elaboração da tese de doutorado defendida em 2007, e que foi impulsionada pela minha prática docente de professora da disciplina Didática, do curso de Pedagogia, do Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço (PIFPS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa teve por objetivos demonstrar que é possível na formação de professores em serviço articular os conhecimentos trabalhados pela disciplina Didática às experiências dos alunos egressos e verificar se, de fato, essa aprendizagem transformou as suas práticas docentes.

Este curso de Pedagogia teve início em 1999, por solicitação dos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, e a duração de quatro anos. Aconteceu em etapas nos meses de janeiro, fevereiro, julho e nos feriados da semana santa e nos de outubro.<sup>1</sup> Nesses períodos, os alunos tiveram atividades presenciais com uma carga de 10 (dez) ou 8 (oito) horas/aula por dia, cumprindo-se, assim, 70% da carga horária de cada disciplina. Os outros 30% foram completados com leituras complementares e elaboração de trabalhos, o que poderia ser caracterizado como “atividade de ensino orientada à distância”.

Ministrei aulas de Didática nesse curso entre os anos de 2000 e 2002, para duas turmas que eram compostas pelos professores da rede municipal de ensino do município de Nioaque. Essa clientela era formada por grupos de professores índios, que lecionavam nas aldeias; assentados, que ministravam aulas nas escolas dos assentamentos efetivados pela reforma agrária; e professores da região urbana.

---

\* Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, História e Educação (GEPEFHE); Orientadora: Dra Heloisa Dupas de Oliveira Penteadó.

<sup>1</sup> Semana do “saco cheio”, que aqui no Estado acontece aproveitando os dias 11 e 12 de outubro que são respectivamente um feriado estadual por conta da comemoração da divisão do Estado e um feriado nacional, o dia de Nossa Senhora Aparecida.

Portanto, esta pesquisa incidiu sobre: 1) a minha própria prática docente na disciplina Didática oferecida aos alunos do Curso de Pedagogia; 2) a prática docente de 34 alunos egressos do referido curso, que foram meus alunos na disciplina Didática e que exerciam a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, utilizei os seguintes documentos e procedimentos, para recolhimento e análise dos dados:

A. Análise documental do seguinte material:

1. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMS, do PIFPS;
2. Planos de ensino e propostas de curso da disciplina Didática elaborados por mim<sup>2</sup>;
3. Trabalhos produzidos pelos alunos nas aulas e nas atividades extra classe:
  - “Concepção de Didática”: 1) O que você entende por Didática?; 2) O que você espera dessa disciplina?;
  - “Reflexão da Prática Pedagógica”: 1) Para quem eu ensino?; 2) Por que eu ensino?; 3) Por que eu ensino como eu ensino?;
  - “Projeto Político Pedagógico” hipotético;
4. Registros de avaliações realizadas com os alunos desse curso nas diferentes etapas da disciplina Didática:
  - da 1ª etapa da disciplina Didática I;
  - da 2ª etapa da disciplina Didática I;
  - da disciplina Didática II;

B. Questionário elaborado e aplicado aos professores egressos do curso para coleta inicial de dados, sobre:

1. a identificação pessoal e profissional;
2. a escolaridade;
3. o motivo de escolha da profissão de professor;
4. o curso realizado;

---

<sup>2</sup> Os planos de ensino foram entregues à coordenação do curso e as propostas de trabalho foram entregues aos alunos.

5. o que aprenderam que utilizam em sua prática cotidiana e com que resultados;
6. sua prática atual em relação a anterior ao curso;
7. o que aprenderam e que não é possível utilizar em sua prática cotidiana e por que;
8. o que esperavam ter aprendido e não foi oferecido;
9. como avaliam o curso de Pedagogia hoje;
10. como entenderam a disciplina Didática nesse processo formativo;
11. qual a relevância dos conteúdos estudados para sua prática docente atual.

C. Observação participante de aulas:

De sete professores/as – dois índios, três assentados, dois urbanos - que faziam parte do universo de trinta e quatro informantes. Trabalhei com amostragem de cada um dos segmentos de professores egressos – urbanos, índios e dos assentamentos dos sem terra – porque em função do tempo para a realização do doutorado e da localização das escolas onde exercem a profissão não teria condições materiais concretas para observar a todos. Foram feitas três observações em cada sala de aula dos professores selecionados.

D. Entrevista não estruturada com os professores observados.

### **AS AULAS DE DIDÁTICA E A (RE)VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO:**

No momento em que assumi as aulas entendia que uma proposta de ensino de Didática na formação de professores em serviço devia priorizar a experiência docente dos alunos-mestres e a contextualização da mesma, ou seja, deveria buscar a “revalorização epistemológica da experiência” (Canário, 2001) para permitir a compreensão da educação escolar em uma dimensão que possibilitasse o enfrentamento das necessidades e problemas sociais presentes na escola pública de forma reflexiva e crítica.

Canário (2001) sugere que a “revalorização epistemológica da experiência” num processo de formação tem muito a ver com o “conceito de alternância”, vinculado “a existência de um movimento pendular de vai-e-vem entre dois espaços fisicamente

distintos: por um lado a escola profissional (de formação), por outro lado, o contexto do exercício profissional (da situação de trabalho)” (p.9). O que é uma relação essencial, porém não tão simples, de apenas um movimento de vai-e-vem entre dois espaços físicos:

[...] Ela deve ser encarada, numa acepção muito mais ampla, como um vaivém entre idéias e experiências, ou seja, entre teoria e prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial [...] É esta maneira de encarar o conceito de alternância que é suscetível de lhe conferir uma maior universalidade [...] (CANÁRIO, 2000a, p. 40-41).

Destaca que a “revalorização epistemológica da experiência” e, portanto, o conceito de alternância, é uma concepção muito mais ampla que supera o modo escolar de formação. O aluno aprende na escola a sua profissão que será exercida em um terreno que não é nem uniforme, nem exemplar, para que possa ser descrito fielmente a fim de se elaborar um manual de instrução do trabalho docente. E, o dia-a-dia de uma sala de aula é cheio de contradições e de situações conflitantes, que aparecem nos momentos mais inesperados, justificando:

[...] a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente que permita aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência. Quer isto dizer que não é possível continuar a conceber o trabalho humano como algo que é susceptível de ser objeto de uma descrição fina, a priori, para, em seguida, traduzir essa descrição em termos de estratégias pedagógicas, de objetivos pedagógicos, de conteúdos a ensinar, de gestos a adquirir, de tal modo que os formandos venham a poder encaixar-se nos perfis profissionais que foram previamente definidos. Essa perspectiva de descrição a priori não só não se coaduna como é contraditória com processos de exercício do trabalho que mudam de forma acelerada, adquirindo contornos e configurações que não é possível prever de modo preciso (CANÁRIO, 2000a, p. 35).

Mais, que o fato da profissão professor não poder ser aprendida ou apreendida através de receitas elaboradas a priori, é que justifica e implica em que seja dada ao professor em formação a oportunidade de expressar as suas experiências. Só assim ele poderá interiorizar a complexidade que se dá na operacionalização da prática pedagógica. Ao fazer a (re)construção do conhecimento emergente será levado a uma produção teórica. Pois como nos *adverte* Canário(2000):

A revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a

aprender com a experiência o que, freqüentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. [...] (nem tampouco) significa qualquer subestimação da teoria. O professor, como profissional, encaro-o como um analista simbólico a quem compete equacionar e ‘construir’ problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis (p. 13).

Peralta (2005) alerta para o fato de que Dewey (1963), em sua obra *Experience and Education*, já dava ênfase à experiência para o sucesso de um processo efetivo de educação: “[...] a unidade fundamental da nova filosofia está no conceito da existência de uma relação íntima e necessária entre os processos de uma verdadeira experiência e educação” (DEWEY apud PERALTA, 2005, p. 99). Portanto, as questões referentes à experiência – revalorização, reflexão – não são novas e/ou invenções de educadores modernos sem nenhum referencial teórico que o sustente.

E conforme a autora nos aponta, Dewey vai além: “toda a experiência genuína tem um lado activo que, de algum modo, altera as condições objectivas sob as quais se realiza”, o que significa que ela não se dá sozinha ou apenas no aspecto individual ou intrapessoal, mas sim num contexto mais amplo, que é social, interpessoal: “envolve contacto e comunicação” (p. 99).

A formação de professores apoiada nessas concepções tem como eixo a reflexão das práticas pedagógicas, procurando extrair referenciais teóricos, aquilo que Zeichner (1993) chama de teorias práticas. São essas teorias práticas que possibilitarão ao professor perceber em que condições sociais se dá o seu trabalho, levando-o a interferir nesse processo, modificando-o de forma autônoma e consciente, e, conseqüentemente, modificando o seu fazer.

Procurar entender a nossa concepção da disciplina Didática, no contexto teórico aqui elaborado é o passo que agora se impõe neste trabalho. E essa concepção fica clara à medida em que tomamos André (2000) como referência.

André (2000) defende que, nas últimas décadas tem surgido uma corrente de propostas para o ensino de Didática que pretende “alterar não apenas os conteúdos, mas também a metodologia do ensino de didática” (p.202) e tem como vantagens “trazer as questões do dia-a-dia escolar para serem examinadas pelos alunos-professores, favorecendo a articulação teoria e prática” (p.203), além de “possibilitar que as questões

didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, enraizando-as e historicizando-as” (ANDRÉ, 1995, apud ANDRÉ, 2000, p. 203).

Com essas propostas nasce então “um processo metodológico de reflexão sobre a própria prática”, entendendo que “o saber da prática” deve “ser tomado como ponto de partida para a recriação da prática docente”; e, portanto, “a produção de conhecimentos” é concebida como “um processo de sistematização coletiva”, em que a “relação professor-aluno se estabelece por meio do diálogo e da troca de saberes” (ANDRÉ, 2000, p.198 a 202).

Não há dúvida de que a Didática enquanto disciplina em um curso de formação de professores, tem como objeto e conteúdo de estudo o processo de ensino. Mas qual ensino? Afinal, o ensino está sempre no centro de diversas e múltiplas polêmicas. E eu me atrevo a dizer: “[...] o ensino que tem sua expressão em sala de aula” (PESSANHA, 1995, p. 27). Não desvinculado de um contexto, pois:

La enseñanza, como objeto de la Didáctica, es una construcción social. Como tal, debería compartir aspectos comunes con otros objetos de las ciencias sociales, a partir de una caracterización centrada en la complejidad, particularidad e irreproducibilidad de las prácticas (MAGGIO, 2001, p. 62).

Esse ensino deve ser entendido como prática social. É uma área de conhecimento que precisa estar atrelada às necessidades a que busca responder e aos problemas que coloca. E um trabalho dentro dessa perspectiva deve tomar a prática pedagógica real como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos sobre o ensino e como recurso de chegada para a ampliação dos saberes construídos.

Desse ponto de vista, a Didática hoje deve ser assumida como a disciplina que discute a formação docente e se preocupa com ela em um movimento de formação de professores reflexivos - “movimento que valoriza os profissionais como construtores de saberes a partir de suas práticas docentes, confrontados com os conhecimentos teóricos sobre essas”. Pimenta (2000) entende que: “A construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático [professor, aluno, conhecimento] em situação, ou seja, os contextos sócio-teóricos/históricos nos quais a práxis ocorre” (p. 15, 21).

Construir saber a partir da prática não significa “enaltecer o senso comum”, mas sim propiciar condições para que sejam rompidos os limites impostos pelo senso

comum e se construa “um conhecimento em que não se destrua a relação teoria-prática mas que também não enalteça a ‘racionalidade técnica’” (PESSANHA, 1995, p. 27).

A Didática ao entrar em contato com contextos sociais específicos, logo, particulares e diferenciados, também veiculará um conhecimento social específico, ou seja, sócio-pedagógico. E, formar professores ou “profissionalizar” professores significa dar-lhe a permissão para gesticular e executar atos de ensino que não sejam simples bricolagem, mas sim, que indiquem competências profissionais. A sua formação didática faz parte de sua profissionalização, sendo apenas uma pedra no edifício muito mais amplo e mais complexo da preparação para a prática cotidiana do ensino.

Após estas reflexões, deixo registrada uma importante conceituação que compartilho com ALARCÃO (2000), de que podemos “...situar o objecto de estudo da didáctica [...] na intersecção dos processos de ensino/aprendizagem e sua relação com o conteúdo a aprender” (p.182). e que é possível defini-la – a Didática – como:

uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino) (ANDRADE et al. apud ALARCÃO, 2000, p. 183).

Diante disso, constatei que era um processo possível trabalhar no ensino superior, com alunos que no caso do Curso de Pedagogia da UFMS, do PIFPS, viviam a experiência docente, para levá-los a refletir sobre ela, problematizá-la, conscientizá-los da realidade em que estavam inseridos e assim instrumentalizá-los para que retornassem às suas práticas modificando-as, por uma elaboração ou re-elaboração teórica que propiciasse uma intervenção didática de qualidade junto a seus alunos. Mas neste ponto a pergunta que se coloca é “como fazer essa (re) valorização da experiência?

A disciplina Didática, que trabalhei no curso de Pedagogia, que foi objeto de estudo desta pesquisa, foi dividida em três grandes momentos em que o pilar da produção de conhecimento foi ancorado pelo conceito de (re)valorização da experiência dos alunos-mestres:

1. Ao construir o conceito de Didática. Logo no início de minha docência solicitei que os professorandos respondessem às questões: “O que você entende por Didática? O que você espera dessa disciplina?” Estava tomando como referência

para iniciar o meu trabalho a própria concepção que os educandos tinham de Didática, decorrentes de seus estudos anteriores e de suas experiências. Para construir o novo conceito de Didática organizei um processo de construção coletiva de conhecimento, a partir de reflexões teoricamente referenciadas, que nos levou à reelaboração do conceito: “É uma das disciplinas, essencial no processo de formação de professores, que estuda o processo de ensino tendo em conta a sua multidimensionalidade política, social e técnica”. Tendo como referência o conceito (re)elaborado pelos alunos-mestres, fomos então estudar o desenvolvimento histórico pela qual passou a disciplina e a sua relação com as outras ciências educacionais.

2. Ao estudar o processo de ensino. Solicitei aos alunos-mestres que “ensinassem” ao seu colega a desenhar o que eles tinham em mãos: dividi a sala em duplas, os alunos se posicionaram de costas um para o outro; um dos sujeitos da dupla estava com um desenho basicamente formado por figuras geométricas, o outro estava com uma folha sulfite em branco e um lápis. O dono do desenho deveria descrever o mais fielmente possível a figura que tinha em mãos e o outro deveria desenhá-la (sem ver o original). Depois criaram um mural com os desenhos feitos expondo o desenho referencial. Todos se espantaram com as figuras e o desvio, ou não, do original. Em seguida fez-se a discussão: Eu ensinei? Como eu ensinei? Por que ele não entendeu? Procuramos transferir esse questionamento para as nossas salas de aula. Vivenciamos naquele momento uma experiência simbólica do processo de ensino-aprendizagem em um processo comunicacional de ensino em que se evidenciou que a maneira de cada um ensinar, muitas vezes não é apreendida pelo aprendente. Analisamos algumas situações de ensino-aprendizagem descritas em textos para que em seguida pensassem em suas próprias situações docentes e elaborassem o trabalho: “Para quem eu ensino? Por que eu ensino? Por que eu ensino como eu ensino?”. A dinâmica utilizada foi toda voltada para a reflexão da prática dos alunos-mestres organizados em grupo. Os grupos de trabalho foram formados tendo por critério a procedência dos professorandos: índios, assentados e urbanos. Foram questões que os levaram a pensar nos alunos (afinal, quem são eles?), em por que sou professor e em por que sou este professor:

Estabelecer “conversações reflexivas” sobre a nossa própria prática, refletir na ação e sobre nossa própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores, certamente promoverá a produção de

conhecimentos mais úteis e substanciais para a tão pretendida melhoria educativa (SCHNETZLER: 1998, p. 8).

Tomando como base essas reflexões sobre o cotidiano escolar, estudamos: a sala de aula, a formação do professor, a interdisciplinaridade, a avaliação, os objetivos de ensino, os conteúdos de ensino, a metodologia de ensino, a relação professor-aluno e as tendências pedagógicas que determinam essas ações em sala de aula.

3. Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) hipotético de cada escola. Ao estudarmos o planejamento: tipos de planejamento, planejamento por projeto e planejamento participativo a atividade culminou com a elaboração do PPP hipotético de cada escola. Os alunos-mestres foram levados a pensar de forma crítica na realidade de suas escolas como um todo e não mais a partir de suas salas de aula de forma isolada. A elaboração em grupo, passo a passo, do PPP (hipotético) para suas escolas, a partir de referencial teórico trabalhado levou-os a refletirem sobre suas próprias vidas de educadores em suas escolas, em um contexto mais amplo, também político, social e cultural.

Esta foi uma opção metodológica em que assumimos a intenção político-pedagógica de uma construção reflexiva do conhecimento pela análise da prática, uma vez que toda prática contém sempre um conhecimento que lhe fundamenta e que a determina, mas que fica implícito quando detemos nosso olhar na prática. Porque o conhecimento implícito, que está oculto, apenas se esclarece, se explicita, pelo exercício da reflexão. Partindo de Zeichner (1993), percebo que não é a prática que ensina, mas a reflexão sobre a prática.

O fator que produz a mudança é a reflexão sobre a prática em uma conduta indagativa e problematizadora a luz de um referencial externo a própria prática. Isto é, um conjunto de teorias e de paradigmas que permitam olhar para esta prática para além dela mesma, tendo em vista o que com ela se quer alcançar. É esta consciência sobre a prática pedagógica centrada na revalorização da experiência que leva o professor a avançar em seus conhecimentos.

E, por um lado, “desoculta”, “descortina” o conhecimento implícito, além de, por outro, se tornar (re)iluminativa da própria teoria, porque a prática pode conter elementos que a teoria ainda não contemplou. Logo é possível um processo recíproco de (re)construção do conhecimento em duas vias: de (re)construção das teorias, de

(re)construção das práticas. Trata-se de uma relação dialética em um processo contínuo de construção articulador entre teoria e prática.

Porém, ao assumirmos tal formação, coerentemente, deixando de lado um paradigma positivista de educação assentado nos mitos da racionalidade técnica, e no pressuposto de que o único conhecimento válido é aquele apresentado pela ciência, já elaborado e sistematizado, e que este “deve ser o **único** tipo de conhecimento legítimo pela prática”, entendo que é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de que a reflexão da prática apenas, vá levar o professor a uma atitude de mudança que conseqüentemente fará da escola fundamental um espaço democrático, voltado para a construção de conhecimento e de uma cidadania efetiva (SÁ-CHAVES, 2002, p. 58, grifo da autora).

Logicamente, apenas a interpretação do professor sobre a sua prática não dá conta de alicerçar uma teoria educacional, pois: “A subjetividade contém as suas próprias fragilidades e é importante que, também sobre elas, se exerça uma forte consciência crítica” (SÁ-CHAVES, 2002, p. 54, grifos da autora).

A reflexão da prática implica, necessariamente, como princípio básico, a adoção do conceito de conscientização, porque:

Se os adultos, como diz Freire, (1990) se formam e desenvolvem por reconstrução, conscientizadora e emancipadora, da realidade vivida, da experiência cognitiva e da sua cultura, faz sentido que este percurso tome o contexto e as situações de trabalho como espaços e referências pertinentes. É aí que se colocam os temas e os problemas de uma realidade sentida, a perceber, a analisar e a rever criticamente, para ser reconstruída (AMIGUINHO, BRANDÃO e MIGUÉNS, 1994, p. 74).

Passam-se a ter, então, na formação centrada na (re)valorização da experiência, não apenas um conhecimento centrado na racionalidade, na objetividade e em verdades universais; mas sim um conhecimento que leva à intervenção, de forma pessoal elaborada também no coletivo, que é intencional e inovador nas situações de trabalho. Essa formação deixa de ter uma relação com a ação meramente de caráter instrumental e pessoal e passa a ter uma relação de intervenção na prática social, em que o discurso não será dicotômico com a ação.

## **CONCLUSÃO PROCESSUAL**

Foi sempre um desafio o desenrolar desta pesquisa que tinha como eixo uma experiência vivida: a partir dela e de meus questionamentos encontrei um problema, ou alguns problemas. Definir-me por eles, apaixonar-me por eles, penso ter sido este o ponto de partida para que pudesse trilhar o caminho da ciência e do conhecimento. Isto porque este trabalho tem suas raízes históricas no tema e problema que, enquanto pesquisadora e professora, sempre me preocupou e me ocupou, ao longo da minha trajetória profissional, que é a formação de professores.

Por conta de ter sido esta pesquisa parte de um processo de formação, a minha própria formação contínua, estou chamando esta conclusão de processual, pois ela foi se fazendo em todo o processo, e talvez, esteja mesmo inacabada. Assim como o fenômeno de ensino/aprendizagem é um processo contínuo, assim também é a conclusão que deixo aqui esboçada: uma conclusão processual, contínua, sem fim... Pois as conclusões e reflexões que faço hoje, estarão modificadas amanhã justamente por fazerem parte de um processo.

Ao ser convidada para ministrar aulas de Didática no curso de Pedagogia do PIFPS, da UFMS, já tinha como pressupostos que:

1. A disciplina é fundamental na formação de professores e assume uma importância muito mais significativa se concebida a partir das dimensões: técnica, humana e político-social. Queria superar uma Didática exclusivamente instrumental, em que os estudos de técnicas e de instrumentos de ensino acontecem sem nenhuma vinculação com a realidade ou sem referência às finalidades e às teorias que os fundamentam. E, ainda, contribuir para a construção de uma Didática que se tornasse fundamental para a compreensão do fenômeno processo de ensino-aprendizagem. Isso foi conseguido desde o momento em que houve um processo de construção do conceito de Didática, um conceito que não é politicamente neutro, eliminando a idéia de que esta se resumia a “técnicas de ensino”. No momento da compreensão da concepção da Didática com as dimensões técnica, humana, política e social, pode ser percebido também o processo de ensino como uma prática social. A partir dessa concepção que não tem nada de neutralidade, foi possível analisar elementos do processo de ensino—planejamento, avaliação, relação professor-aluno, objetivos, conteúdos, métodos.
2. A Didática deveria servir de reflexão à prática pedagógica, procurando transformá-la na direção de uma educação para a cidadania. Existiam essas possibilidades uma vez

que se tratava de um curso de formação de professores em serviço. Verifiquei que esse pressuposto foi alcançado após fazer a análise dos dados colhidos no processo de pesquisa: identifiquei nos professores formados uma tendência de buscar uma transformação de suas práticas pedagógicas. Quando fizeram as avaliações das distintas etapas da Didática, quando elaboraram o Projeto Político Pedagógico hipotético e traçaram a escola que almejavam, quando responderam aos questionários para coleta de dados, deixaram explícita a vontade de mudança.

3. Deveria me apropriar de um percurso teórico-metodológico a ser trilhado para a construção de conhecimentos a respeito da docência, levando-se em conta a unidade teoria/prática que envolve o “que fazer” docente, o compromisso social do professor, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a gestão democrática da escola, enfim, a formação de um profissional crítico e comprometido com sua prática. Da mesma forma que um pragmatismo “técnico” não dá conta de resolver os dilemas educacionais, também a mera elaboração conceitual não resolve o problema. É preciso colocar em prática e refletir sobre essa prática. Não bastam idéias novas e bonitas, é preciso vivenciar formas concretas de ação que possam melhorar o ato educativo. E se houve algo que observei nas aulas dos professores, foi a tentativa de introdução de “que fazeres docentes” novos, lúdicos, operacionalizados para melhorar essa prática. Um fator extremamente importante verificado é que os professores se vêem como agentes de mudança, ou seja, agentes intervenientes que podem provocar a mudança. A tomada de consciência desse estado de coisas, de que eles têm em mãos a possibilidade de produzir mudanças, já é um passo para acabarmos com o antigo jogo de “empurra-empurra”. Ou seja, “a responsabilidade é dos pais”, “a culpa é do sistema”, e assim por diante. Evidentemente, não tenho aqui a pretensão de jogar tudo nas costas do professor, mas é preciso assumir responsabilidades e não se eximir delas. E isto os alunos-mestres fazem com muita clareza. Isto faz que esses professores se assumam como sujeitos de suas próprias histórias, geradores de seus próprios “que fazeres docentes”. Durante o processo de ensino-aprendizagem, procurou-se criar condições e possibilidades de cada um dos alunos manifestarem seus pensamentos, suas opiniões, suas experiências, podendo assim compará-los, analisá-los e superá-los, criando-se uma nova síntese que possibilitará decisões e construções coletivas de conhecimento. Nesse processo de construção de

conhecimento é oportunizado o confronto com outros saberes e esse processo passa a ser significativo envolvendo efetivamente o aluno:

A construção de novos saberes está sendo encarada por muitos intelectuais e populares como um processo de confronto de saberes existentes (populares, científicos, religiosos, técnicos) no qual se dá uma reconstrução que reelabora os significados anteriores e constrói coletivamente outras representações sociais ou saberes. Essa concepção de aprendizagem revela-se como um caminho ou instrumento para a superação das dicotomias criadas entre o pensamento científico e o saber popular. Sem o confronto sistemático, intencional, tecnicamente organizado, jamais seriam superadas as limitações tanto do saber científico quanto do saber popular (SOUZA, João Francisco de, 1997, p. 71).

4. Era preciso que o aluno-mestre contribuísse com seus saberes, seus valores e suas competências, pois a pedagogia problematizadora deve partir da experiência concreta do aluno e de seu mundo real, que deverá ser problematizado. Levando o aluno a analisar, refletir e buscar elementos nos diferentes ramos do saber, com o propósito de alcançar um conhecimento mais profundo que possa ajudá-lo a contribuir em sua comunidade, aquela que existe fora da escola. Essa compreensão evidencia que os alunos não aprendem a partir de uma lista de conteúdos preestabelecidos. Mas sim, a partir de um trabalho com o conhecimento oriundo da realidade histórico-social dos alunos. E era imprescindível a valorização da cultura popular assumindo-a como fonte de estudo e de conhecimento, tendo em vista que trabalhávamos com diferentes culturas.

Para a concretização efetiva desses pressupostos nos cursos de formação de professores, creio ser necessário, uma discussão prévia do Projeto Político Pedagógico do curso com a equipe de seus professores a fim de que se possa ter um desenvolvimento integrado do mesmo. Além disso, torna-se inevitável a consulta e/ou levantamento de dados junto às comunidades de profissionais a serem atendidos pelo curso, para recolhimento de necessidades específicas de diferentes sub-grupos culturais, como foi o nosso caso, para poder prever o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e condutas que atendam às possíveis necessidades específicas. Esta característica, de consulta aos diferentes segmentos envolvidos no processo educacional, é parte indispensável de um processo de planejamento participativo, como o que pretende a filosofia do Projeto Político Pedagógico veiculado atualmente.

Um caminho possível para a superação das mazelas dos cursos de formação de professores que pude vislumbrar neste processo de pesquisa, é a necessidade de projetos

integrados entre as disciplinas de Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica e as Metodologias de ensino das diferentes áreas, levando-se em consideração que poderiam ser construídos:

- Registros videográficos de aulas dadas pelos alunos-mestres durante o período letivo;
- Análise e problematização pelos alunos-mestres dessas gravações;
- Levantamento em conjunto com os professores formadores de variáveis envolvidas na problematização;
- Estudos teóricos sobre as respectivas variáveis;
- (Re) proposição teórica do trabalho com essas variáveis;
- Planejamento de aula a ser dada em outro período letivo incorporando as compreensões alcançadas;
- Realização da aula planejada e elaboração de relatório para alimentar reflexão conjunta em sala de aula no próximo período do curso.

Assim, os programas de formação em serviço farão a opção pelo desenvolvimento científico, profissional e pessoal do professor através de uma proposta e de estratégias de formação que garanta rigor, competência e autonomia em seu desenvolvimento profissional, e que possa levá-lo a (re)construir-se como um professor que busca uma educação para a cidadania.

Porém, ao analisar a contribuição que trouxe a Didática nesse contexto de formação, afirmo que serviu para provocar uma “conscientização” nos professores e uma “competência” que lhes proporciona pensar sobre seu ato docente, e como tal, garantem, gradativamente, a assunção a uma profissionalidade autônoma.

Profissionalidade que vai gerar a capacidade de assumir uma perspectiva crítica:

- no trabalho com conhecimentos atualizados, sem deixar de lado os conhecimentos já elaborados e o conhecimento do aluno;
- permitindo ao professor lidar com os complexos problemas do cotidiano escolar, tomando decisões oportunas e possíveis no dia-a-dia das escolas públicas brasileiras;
- implementando soluções em parceria com toda comunidade escolar, que possam transformar positivamente a realidade de cada contexto.

Dessa forma, a Didática deixa de ser uma disciplina apenas “técnica” e passa a ampliar o “domínio” de seus conteúdos, para o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve intervir de maneira autônoma para além das questões técnicas. Gera um tipo de conhecimento que garante a cada aluno-mestre a possibilidade efetiva de participação na procura de soluções para os problemas, apontando para a construção de um saber sempre necessariamente novo e em construção, que surge em função das circunstâncias nas quais a necessidade emerge. Assim, vive-se um processo de ensino/aprendizagem que é dialético, entre o pessoal e o social, entre a cognição e a ação, entre a teoria e a prática. Processo este que é regido pelos valores que são consensuais no grupo e “obtidos no respeito pelas normas que a teoria do agir comunicativo pressupõe e legítima” (SÁ-CHAVES, 2002, p. 92).

O percurso metodológico que segui neste estudo aponta muito claramente, uma tendência já indicada por diferentes pesquisadores no Brasil, de superação da Didática como uma disciplina apenas “descritiva-interpretativa”, para o início de uma etapa de validação dos conhecimentos que os professores já têm de seus “que fazeres”, de suas próprias “teorias-práticas”, fazendo com que evolua epistemologicamente na consolidação de seus conceitos e teorias e possa ver reforçado o seu papel de disciplina orientada para a intervenção na prática social.

No entanto, estou certa de outras possibilidades virem a ser construídas na sincronia de amplos espaços de liberdade, em que confluem diferentes linhas de pensamento, talvez até mais livres, abertas e conciliadoras, procurando formas de fazer uma educação mais respeitadora dos valores da democracia e da tolerância, constituindo assim sempre um “tempo novo”.

### **Referência Bibliográfica:**

- **ALARCÃO**, Isabel. “Contribuição da didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In **PIMENTA**, Selma Garrido. (org) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 159-190.
- **ALONSO**, Luísa. Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In **NÓVOA**, Antonio [et al.]. Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela. Lisboa: EDUCA, 2004.
- **AMIGUINHO**, Abílio, **BRANDÃO**, Carlos e **MIGUÉNS**, Manuel. ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma experiência de parceria. In **AMIGUINHO**,

- A. e **CANÁRIO**, R (org.) Escolas e mudanças: o papel dos Centros de Formação. Lisboa: EDUCA, 1994.
- **ANDRÉ**, Marli Eliza Dalmazo Afonse de. Tendências no ensino de didática no Brasil. In **PIMENTA**, Selma Garrido (org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 191-204
  - **CANÁRIO**, Rui. “A ‘aprendizagem ao longo da vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política” In Revista de Psicologia da Educação, 10/11. São Paulo: 2000, p. 29-52.
  - \_\_\_\_\_ “A prática profissional na formação de professores. Texto apresentado no Colóquio Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. INAFOP: Aveiro, 2000 a.
  - \_\_\_\_\_ “O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores”. In MEC – Secretaria de Educação Fundamental – Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores. Brasília: 15/19 Outubro de 2001.
  - \_\_\_\_\_ (org) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora LDA, 2003.
  - **MAGGIO**, Mariana. Reflexiones epistemológicas em torno al conocimiento didáctico. In Revista PRAXIS Educativa. Año V, nº 5. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2001, p. 59-66.
  - **OLIVEIRA**, Maria Rita Neto Sales e **ANDRÉ**, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In **ANDRÉ**, Marli E. D. A. de e **OLIVEIRA**, Maria Rita N. S. (orgs) Alternativas no ensino de didática. Campinas, SP: Papirus, 1997.
  - **PERALTA**, Maria Helena Mendes Carneiro. Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2005.
  - **PESSANHA**, Eurize Caldas. A construção da disciplina Didática. In Revista INTERMIO, v.1, nº 2, p. 26-29. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1995.
  - **PIMENTA**, Selma Garrido. “Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)” In **PIMENTA**, Selma Garrido. (org) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 19-76.
  - **SÁ-CHAVES**, Idalia da Silva Carvalho. A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
  - **SOUZA**, João Francisco de. Que educação é direito de todos? In Revista de Educação AEC. Educação Libertadora Participando da Luta Social. Brasília: Associação de Educação Católica do Brasil, V. 26, nº 105, out/dez. 1997, p. 61-76.
  - **SCHNETZLER**, Roseli Pacheco. Prefácio. In **GERALDI**, Corinta M. G., **FIORNTINI**, Dario e **PEREIRA**, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

- **ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.