

REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E VIVÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA UFPI

REFLECTION OF TEACHING PRACTICE IN TEACHER TRAINING: KNOWLEDGE AND EXPERIENCED IN DEGREE COURSES AT UFPI

Mirtes Gonçalves Honório

orcid.org/0000-0001-8567-4845

mirteshonorio@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade de Brasília-UnB e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UFPI. Atualmente é professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, do Centro de Ciências da Educação-CCE, Universidade Federal do Piauí-UFPI e coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de professores e Prática Educativa- NEFORPE.

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva

orcid.org/0000-0002-9078-4149

flourdesleal@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Piauí e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Atualmente é professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, do Centro de Ciências da Educação-CCE, Universidade Federal do Piauí-UFPI e membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de professores e Prática Educativa-NEFORPE.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar uma experiência vivenciada na disciplina Didática, junto aos estudantes dos cursos de licenciatura da UFPI. Inicialmente apresentamos alguns questionamentos acerca do trabalho docente desenvolvido no âmbito acadêmico. Em seguida, descrevemos a experiência nos apoiando nos estudos de Cunha (2004), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007), Gil (2010), Tardif (2014) e Gauthier et al (1998), dentre outros. Na descrição da experiência apresentamos as atividades realizadas durante a disciplina, elencando depoimentos que demonstram as contribuições que os estudantes afirmam receber ao participar do processo. A maioria dos estudantes de cada turma aponta que os objetivos têm sido alcançados em nível satisfatório. Assim, acreditamos que a disciplina Didática está contribuindo para a formação profissional docente para além da dimensão técnica, concretizando o objetivo de desenvolver um processo formativo alicerçado no paradigma crítico-reflexivo.

Palavras-chave: prática pedagógica; reflexão; didática.

ABSTRACT

This article aims to report an experience lived in the Didactics discipline, course with students in the teaching degree programs at UFPI. Initially, we present some questions about the teaching work carried out in the academic context. Then, we describe the experience, drawing on the studies of Cunha (2004), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007), Gil (2010), Tardif (2014), and Gauthier et al (1998), among others. In the description of the experience, we present the activities conducted during the course, listing testimonials that demonstrate the contributions that the students claim to receive from participating in the process. Most of the students in each class point out that the objectives have been satisfactorily achieved. Therefore, we believe that the Didactics course is contributing to the professional teacher training beyond the technical dimension, fulfilling the goal of developing an educational process based on the critical-reflexive paradigm.

Keywords: pedagogical practice; reflection; didactics.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica docente tem sido objeto de questionamento por parte dos educadores. Atualmente, vem suscitando várias indagações sobre o trabalho docente desenvolvido no âmbito acadêmico: os conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas possibilitam aos estudantes uma formação profissional crítico-reflexiva? Como trabalhar os conteúdos na perspectiva de constituir a unidade teórica e prática? O fazer pedagógico contribui para a formação de profissionais da educação, articulando as dimensões do saber, saber-fazer e saber ser?

Considerando essas e tantas outras inquietações presentes no âmbito universitário, nesse texto, pretendemos refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado na disciplina Didática, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), enfatizando as relações que se estabelecem entre seus elementos.

Inicialmente refletimos sobre a concepção de prática pedagógica e alguns aspectos relacionados a sua caracterização a partir da abordagem teórico-epistemológica histórico-crítica ou dialética.

Nesse enfoque o conhecimento é considerado dentro de uma perspectiva em que o ser humano observa a realidade em sua totalidade, de modo que o conhecimento é o reconhecimento da ordem em que os acontecimentos ocorrem a partir da sua realidade complexa. A compreensão dos acontecimentos está relacionada com sua etapa processual na história. Nesse contexto, a prática pedagógica é entendida como uma interação entre o professor-aluno-conhecimento inserida no contexto histórico, levando em conta os interesses de ambos os sujeitos, paradigmas vigentes, as políticas públicas, o meio social em que os envolvidos e a escola estão inseridos, entre outros aspectos. (Caldeira; Zaidan, 2010).

Ressaltamos a importância de a prática pedagógica contemplar ações criativas que requerem do professor reflexão e proposição de atividades desafiadoras, pois, de fato, essas são situações que remetem à práxis. As experiências vivenciadas no cotidiano da sala, provavelmente, possibilitarão ao professor e estudantes a construção de conhecimentos e saberes por meio de sua práxis - teoria e prática.

A disciplina denominada Didática, com carga horária semestral de 75 (setenta e cinco) horas e semanal de 5 (cinco) horas, é obrigatória nos diversos cursos de Licenciatura: Artes Visuais, Música, Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Ciências da Natureza e Educação Física. Esses cursos são vinculados aos seguintes Centros da UFPI: Centro de Ciências da Educação – CEE, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN e Centro de Ciências da Saúde – CCS. A disciplina Didática, que constitui o objeto de discussão deste texto, foi desenvolvida na perspectiva de construção do trabalho coletivo.

Assim, no intuito de compartilhar uma ação coletiva, adotamos como dinâmica estratégias metodológicas, tais como: leituras, discussões, troca de ideias e experiências, rodas de conversas, construção de mapa conceitual, produção de diversos gêneros textuais, planejamento e tomada de decisões. Desenvolvemos um trabalho colaborativo e apoiamos-nos mutuamente, compartilhando regras e conhecimentos orientadores da ação pedagógica docente.

Essas práticas colaborativas constituem oportunidades de aprendizagem, influenciando individualmente e coletivamente a vida profissional. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo é importante no processo de profissionalização docente, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de uma educação emancipatória.

De acordo com Farias (2007, p. 87), as “[...] demandas sociais diversificadas, exigem práticas educativas integradas e compartilhadas que ensejem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e o crescimento profissional continuado dos professores”. Desse modo, como desenvolver práticas educativas que possibilitem aos licenciandos experimentar em sua trajetória de formação o exercício da reflexão de forma metódica, regular e instrumentalizada? Com base nesse questionamento, no presente artigo, relatamos a nossa experiência na disciplina Didática.

CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS TEÓRICOS PARA LEGITIMAR A EXPERIÊNCIA

Na tentativa de encontrar alternativas para desenvolver práticas educativas que possibilitassem aos licenciandos o exercício da reflexão, procuramos desenvolver atividades pedagógicas na disciplina Didática que proporcionassem aos estudantes questionamentos, contradições, dúvidas, que valorizassem a diversidade e a divergência, que interrogassem as certezas e as incertezas. Assim, as atividades realizadas no desenvolvimento dessa disciplina, sejam por meio dos textos para orientar as discussões em sala de aula, sejam para conduzir as atividades práticas e para enriquecer a atividade de seminário, foram fundamentadas nos autores: Cunha (2004), Tardif (2014), Gauthier *et al* (1998), Manata (2004), Behrens (2010), Veiga (2009), Nadal (2007) e Gil (2010), dentre outros.

No contexto das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, Cunha (2004) discute a concepção atual de ensinar entendida como incentivar, instigar, provocar e desafiar. Essa concepção requer mudança de postura do professor, o que nos instiga repensar o papel do docente, do aluno, da metodologia e as relações entre esses dois processos: ensinar e aprender.

Qual a importância da Didática para a formação do professor? De que forma essa disciplina se torna um mecanismo de preparação do educador para a prática docente? Cunha (2004) afirma que, no processo de formação docente, faz-se necessário uma didática reflexiva, que subsidie o educador a analisar criticamente a sua prática pedagógica, para modificá-la quando necessário e destaca como fundamental, para a estruturação profissional do professor, saberes docentes, tais como: relacionados com o contexto da prática pedagógica, articulados com a ambiência da aprendizagem, referentes ao contexto sócio-histórico dos estudantes, com a condução da aula e com a avaliação da aprendizagem.

A complexidade da ação de ensinar requer do professor preparação para o exercício do ofício, o que implica mobilização e construção de saberes gerais e específicos. A preparação docente pressupõe uma formação teórica consistente, articulada com as experiências pessoais e com o contexto histórico no qual é desenvolvida a docência.

Nos processos formativos dos professores, emergem saberes específicos, próprios do processo de ensinar e aprender e esses saberes devem se articular com os saberes requeridos na prática pedagógica. Dessa forma, enfatizamos a importância da articulação entre a formação e a prática docente.

Vários teóricos (Tardif, 2014; Gauthier *et al*, 1998) discutem os saberes que servem de base ao trabalho do professor e utilizam o termo saberes no sentido de conhecer, compreender e saber fazer, relacionado à docência. O termo utilizado envolve, em sentido amplo, um conjunto de significados relacionados ao professor, tais como: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que expressem as dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser.

São apresentadas diferentes classificações dos saberes docentes, de modo que fica evidenciada a sua pluralidade. Tardif (2014) defende a ideia de que professores e professoras mobilizam e constroem, nos seus processos formativos docentes e na sua prática pedagógica, os saberes que servem de base para o exercício da docência. Para esse autor, os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos ao exercício do seu trabalho, não se limitando à “explicação e saberes produzidos por outros, mas constitui um espaço de produção, transformação e mobilização de seus próprios saberes” (Tardif, 2014, p. 190).

Tardif (2014) reafirma que a discussão sobre a formação dos professores implica a compreensão de que os eixos formação e prática docente são delimitados pela articulação de diferentes saberes, ou seja, que existem várias classificações de saberes e sua mobilização contribui para a delimitação da formação de professores e da prática docente.

Nesta perspectiva, toma como referência, na sua discussão, a pluralidade dos saberes profissionais e as experiências de trabalho dos professores, apresentando a seguinte classificação (Tardif, 2014, p. 36-38):

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseado nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante a formação inicial e/ou continuada. Também constituem-se o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e, igualmente, transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade, ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes através da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com estudantes e colegas de profissão. Assim, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2014).

Compreendemos que a relação que os docentes estabelecem com os saberes não se limita à mera transmissão de conhecimentos. A formação e a prática pedagógica mobilizam um conjunto de saberes com os quais os professores interagem de diversas formas. Essa compreensão nos remete ao entendimento da pluralidade de saberes e de suas diversas fontes e natureza.

Tendo em vista a questão da pluralidade, cumpre ressaltar que os saberes profissionais são temporais, ou seja, significa que são construídos, ao longo da trajetória pré-profissional e profissional. Tardif (2014) identifica e classifica os saberes dos professores, tomando como referência os lugares de atuação dos docentes, bem como as instituições responsáveis por sua formação ou nas quais trabalham, conforme explicitação apresentada a seguir:

- Saberes pessoais dos professores, construídos por intermédio das histórias de vida das pessoas, socialização vivenciada nos primeiros grupos sociais nos quais nos inserimos na família, ambiente de vida;
- Saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola por meio da formação e socialização pré-profissional;
- Saberes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos espaços de formação de professores por meio da formação e socialização profissionais;
- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, que são adquiridos por meio da utilização de programas de livros didáticos e de instrumentos de trabalho do professor;
- Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquiridos por meio da prática e de interações estabelecidas profissionalmente. O saber profissional é construído socialmente, manifestado por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno e mediadas pelo trabalho.

Os saberes dos professores estão relacionados à realidade social na qual esses docentes estão inseridos, conforme destaca Tardif (2014, p. 11):

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Para o autor citado, o saber profissional/experiencial refere-se à dimensão do saber fazer. Este saber está relacionado com a prática profissional do professor, que consiste nos saberes mobilizados e construídos pelos profissionais no ambiente de trabalho. A construção do saber da prática é perpassada por condicionantes de diferentes naturezas: sociais, econômicas, culturais, éticos, entre outros, requeridos na articulação dos saberes da formação com os saberes da prática. Com essas ideias, inferimos que os saberes requeridos pela formação docente são importantes, mas não são suficientes no atendimento aos desafios apresentados na contemporaneidade.

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes não são construídos apenas na formação. No cotidiano da prática, os docentes resolvem conflitos, planejam o fazer pedagógico, organizam as estratégias metodológicas e tomam decisões, fundamentando essas ações nas suas ideias, crenças e valores que servem de base para definir sua forma de atuação no contexto escolar.

Nessa mesma direção, Gauthier *et al* (1998) propõem um conjunto de conhecimentos específicos ao exercício da docência e afirmam que a ação de ensinar requer articulação de vários saberes relacionados ao contexto da prática docente. Dessa forma, destacam a necessidade dos seguintes saberes para o exercício docente:

- Saber disciplinar: referente a saberes construídos nas áreas do conhecimento dos conteúdos que serão ensinados;
- Saber curricular: relacionado aos saberes que serão ensinados nos programas de ensino;
- Saber das ciências da educação: correspondente aos saberes profissionais construídos, de modo geral, sobre a educação;
- Saber da tradição pedagógica: relacionado ao saber pedagógico adquirido antes da formação docente, em diferentes tempos e espaços;
- Saber experiencial: referente a saberes adquiridos nas vivências profissionais que surgem no contexto da própria profissão;
- Saber da ação pedagógica: correspondente aos saberes da experiência docente quando se tornam públicos e testados através de pesquisas.

De acordo com esses autores, os saberes próprios à ação de ensinar devem considerar o contexto concreto da prática pedagógica, posto que um dos desafios da profissionalização docente é evitar equívocos com relação ao embasamento dado ao processo de ensino. Referem que compreender a docência como um ofício sem saberes ou saberes sem ofício significa utilizar, na prática, saberes sem que esses correspondam à realidade da sala de aula, não reconhecendo, portanto, a existência de saberes profissionais específicos, pois a docência deve ser compreendida como um ofício feito de saberes.

A formação docente deve contemplar a discussão dos conteúdos relacionados à prática pedagógica, conforme mencionado, tendo em vista possibilitar a preparação do professor no sentido de desenvolvimento de uma prática docente alicerçada na relação teoria e prática, na reflexão crítica e na construção do conhecimento. Esses aspectos constituem a base da formação do professor, com vistas a orientar uma ação docente que possibilite a transformação.

Ampliando essa discussão sobre a prática pedagógica docente, Behrens (2010) aborda os paradigmas que fundamentam a ação didática, classificando-os em dois grupos: paradigmas conservadores e paradigmas inovadores. O primeiro caracteriza-se por uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. “O tipo de relação social entre pares é reduzida, a natureza das tarefas é de participação individual”, assim o processo de ensino e de aprendizagem é centrado na reprodução do conhecimento. Nesse modelo, o professor assume um papel meramente técnico que consiste em transmitir conhecimentos e trata seus estudantes com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se na aula expositiva. A ênfase é “escute, leia, decore e repita”.

O aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar. A avaliação é feita por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica. E o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações.

O segundo grupo (paradigmas inovadores) propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história. Fundamenta-se, portanto, na epistemologia da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem assume uma postura investigativa, reflexiva e crítica, sendo o aluno participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. O professor estabelece uma relação horizontal com seus estudantes, possibilitando a vivência grupal, empenha-se na luta em favor da democratização da sociedade (Freire, 1992).

Compartilhando a ideia de que o processo educativo deve ser desenvolvido de forma crítica, Veiga (2009) aborda as dimensões necessárias a prática docente: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Enfatizar o processo didático sob a perspectiva relacional significa desenvolvê-lo mediante a ação docente interdependente dessas quatro dimensões, considerando também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e de investigação, bem como os caminhos didático e investigativo.

De acordo com a autora mencionada, o processo didático implica: “vincular professor e aluno, mediado pelo conhecimento e permeado pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, analisando criteriosamente cada uma das dimensões e quais seus significados” (Veiga, 2009, p. 13).

Considerando as discussões sobre o ensino, é relevante ampliar as reflexões sobre o significado de ensinar, contemplando os elementos envolvidos nessa prática docente: o aluno, o conhecimento, o professor e as situações didáticas (Nadal, 2007).

O trabalho docente implica a busca da aprendizagem pelo aluno, o qual é entendido como interlocutor nesse processo, visto como sujeito histórico que troca ideias com o professor, que participa, que ouve e é ouvido, capaz de construir efetivamente sua aprendizagem.

Diante desse desafio de desenvolver o ensino considerando o aluno como sujeito que age e interage, define-se como condição necessária que o aluno aprenda e, para tanto, pressupõe-se o domínio de conhecimentos.

De acordo com Nadal (2007, p.24), o conhecimento escolar, denominado também de conteúdo de ensino refere-se:

[...] ao objeto de trabalho na escola, os conhecimentos social e historicamente produzidos, cuja apropriação do aluno constitui a função prioritária da escola. Portanto, o conhecimento escolar configura-se como uma das ferramentas centrais capazes de permitir ao aluno exercer a cidadania.

A partir da compreensão de que o desenvolvimento do processo educativo deverá permitir que a aprendizagem dos estudantes ocorra, torna-se fundamental refletir sobre a importância das situações didáticas e sobre o papel do professor no processo de ensino.

As situações didáticas “são momentos detalhadamente planejados pelo professor para permitir que a aprendizagem ocorra”. (Nadal, 2007, p.24). Para esta autora, o diálogo entre professor e aluno constitui um princípio importante na organização de situações didáticas que possibilitem ao aluno a construção do conhecimento.

No bojo das reflexões apresentadas, cabe ressaltar que falar de ensino requer discutir o processo de tomada de decisões pelo professor: para que ensinar? O que ensinar? Como? Com quais recursos? Como avaliar? Em que tempo? Ensinar exige: “Essencialmente decidir, dirigir, intervir, avaliar, reconduzir, desencadear ações de apoio ao aluno para que a aprendizagem efetivamente aconteça” (Nadal, 2007, p. 28).

Assim, para assegurar o alcance dos objetivos da prática docente e definir a competência do professor, tomando como base os aspectos didáticos da disciplina que ministra, o planejamento apresenta-se como pressuposto essencial. A propósito, Manata (2004, p. 7) afirma que “a organização e o desenvolvimento planejado das atividades didáticas-pedagógicas criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo de ensino-aprendizagem”.

A discussão dessa temática possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico, que envolve a *ação-reflexão-ação* sobre o ensinar e aprender, sobretudo dos professores que ainda não reconhecem a importância da sistematização do planejamento e pressupõe um processo de construção coletiva como forma de superação da fragmentação do saber.

A elaboração dos planos de ensino é parte essencial da reflexão sobre como organizar e realizar o trabalho escolar. Significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica de caráter político e isento de neutralidade. Requer conhecimento da realidade social e das necessidades da escola e deve obedecer a uma estrutura básica, com etapas claramente definidas. Gil (2010) enfatiza a importância de contemplar, na sistematização dos planos de ensino, os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos de ensino, avaliação da aprendizagem e bibliografia.

Cabe ressaltar que a definição desses elementos isoladamente no plano de ensino não garante uma execução comprometida com a transformação, é necessária no desenvolvimento da ação docente a efetiva articulação dessas variáveis do processo de ensino e de aprendizagem.

MOMENTOS DE UMA CAMINHADA DESAFIADORA E GRATIFICANTE

A constituição do campo da Didática nos cursos de formação de profissionais da educação enfatiza a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões. Aborda o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórica, política, social, técnica e cultural da educação e do conhecimento. Assim, é uma disciplina que traz contribuições para a formação de profissionais da educação, articulando o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* na possibilidade de fomentar uma prática pedagógica alicerçada no paradigma reflexivo e crítico.

Para conduzir o trabalho desenvolvido na disciplina Didática, a partir do exercício orientado da reflexão, no sentido de contribuir para a formação de professores reflexivos, apresentamos no primeiro dia de aula o plano de curso com uma proposta que postula a análise do fazer docente, tomando como referência os diferentes componentes da ação didático-pedagógica, considerando a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, com os seguintes objetivos:

- Analisar os fundamentos epistemológicos da Didática.
- Compreender a importância da Didática na formação de professores.
- Refletir sobre a contribuição do planejamento didático na organização do trabalho docente.
- Vivenciar situações de elaboração de planos de ensino.

No intuito de consolidar esses objetivos, a disciplina foi planejada e ministrada a partir da perspectiva da mediação do professor no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando situações didáticas que promovessem a reflexão sobre o processo educativo, sobretudo a prática pedagógica docente. Dessa forma, a dinâmica adotada na sala de aula contemplou estratégias metodológicas diversas, tais como:

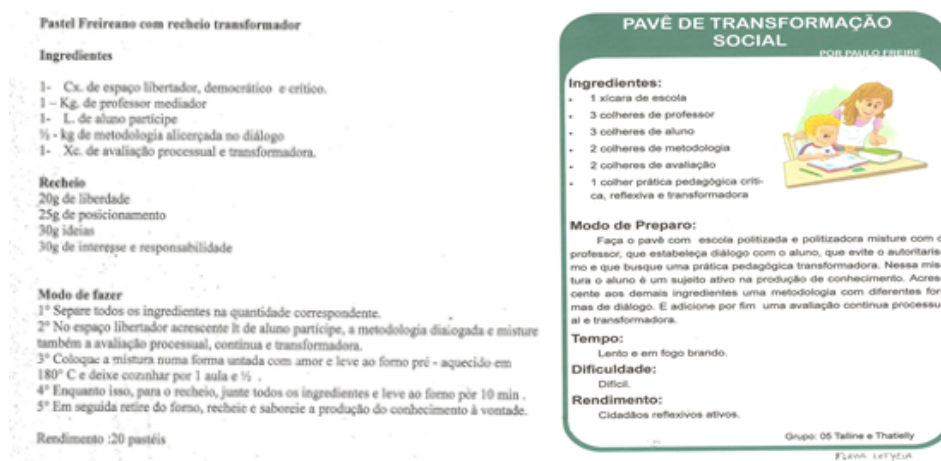
a) Aulas expositivas dialógicas, visando ampliar os conhecimentos sobre as temáticas abordadas nos textos que constituíram a bibliografia básica da disciplina, facilitar a compreensão dos conteúdos estudados pelos estudantes, fazer uma síntese, após o estudo do assunto, procurando reunir os pontos mais significativos e estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

No desenvolvimento dessa estratégia, buscamos a participação dos estudantes, questionando-os, problematizando determinadas situações, ilustrando com exemplos, instigando os educandos a exporem suas opiniões, enfim, estabelecemos ricos momentos de trocas de ideias.

b) Estudo dos textos básicos da disciplina, com o objetivo de apropriar-se da fundamentação teórica. Propomos aos estudantes a leitura dos textos, ora individual ora em grupo, bem como uma atividade de sistematização do conteúdo estudado: estudo dirigido, construção de quadro-síntese, mapa conceitual, esquema e produção de diversos gêneros textuais (carta, propaganda, receita, jornal e paródia).

Como forma de melhor compreender a estratégia metodológica descrita, a seguir, explicitaremos no quadro exemplos de gêneros textuais produzidos pelos estudantes ao estudarem o texto “Paradigmas Educacionais” (Behrens 2010):

Quadro 1 - Gêneros textuais produzido por estudantes dos cursos de Licenciaturas



Paródia: Segredos- Frejat Ensino com pesquisa

Procuo um professor que ainda não encontrei
Diferente de todos que achei
Em suas aulas quero descobrir uma razão para aprender
O ensino com pesquisa pra que eu possa crescer

Para isso a escola
Tem criar um ambiente
Onde os alunos possam produzir conhecimento

Refrão:
Procuo um professor que seja bom pra mim
Um articulador, reflexivo e algo assim
Então vou aprender bem
No ensino com pesquisa, problematizando de forma critica e reflexiva

Procuo um professor que valorize meu saber
Com a metodologia do "aprender a aprender"
Desse modo o professor vai saber me avaliar
E quando eu estudar não vou precisar decorar

Refrão:
Procuo um professor que seja bom pra mim
Um articulador, reflexivo e algo assim
Então vou aprender bem
No ensino com pesquisa, problematizando de forma critica e reflexiva

Fonte: Produção de estudantes da disciplina Didática – UFPI

c) Além da leitura e sistematização solicitada aos estudantes, foi proposto também a socialização da atividade realizada. Momento esse em que partilhamos experiências, interagimos com nossos pares, discutimos e refletimos sobre o conteúdo estudado e enriquecemos nossa prática pedagógica.

d) Exibição do filme “Escritores da Liberdade”, como forma de complementar o estudo sobre a prática pedagógica docente e sistematizar vários aspectos estudados na disciplina. Essa atividade foi desenvolvida por meio de um roteiro contendo reflexões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem (concepção de educação, de ensino e de aprendizagem; o que define ser professor; aspectos constitutivos do trabalho docente; as bases/fundamentos da prática docente; a relação pedagógica estabelecida em sala de aula; o significado e a forma

de avaliação utilizada pela professora). Houve momento de socialização, os estudantes fizeram a discussão dos diversos aspectos observados no filme. Ressaltamos a importância dessa atividade, pois permitiu aos educandos compreenderem que é possível a realização de uma prática pedagógica docente crítica, reflexiva, pautada na construção do conhecimento.

e) Realização de seminário, visando proporcionar aos estudantes uma compreensão mais clara, com consistência teórica dos elementos que compõem os planos de ensino, assim como possibilitar ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção do conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação das ideias, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe de forma coletiva. Dessa forma, propomos a organização dos estudantes em cinco grupos e procedemos o sorteio dos temas com a respectiva ordem de apresentação de cada grupo, conforme explicitação apresentada a seguir: grupo 1: objetivos de ensino, grupo 2: conteúdos de ensino; grupo 3: procedimentos metodológicos; grupo 4: recursos de ensino; grupo 5: avaliação da aprendizagem.

Disponibilizamos ainda os textos básicos que tratam de cada temática para realização de leitura pelos estudantes e busca de outras fontes teóricas para complementação do estudo. Cada grupo apresentou e debateu sobre a atividade realizada e foram avaliados a partir dos critérios definidos na ficha de avaliação do seminário, distribuído e discutido em sala de aula. Após as apresentações, fizemos uma síntese conclusiva sobre as variáveis do processo de ensino e de aprendizagem, esclarecendo e aprofundando alguns aspectos relacionados a esse tema.

Consideramos que o resultado do seminário foi valioso, pois possibilitou aprofundamento teórico do conteúdo estudado. A propósito, os discentes manifestaram os seguintes depoimentos:

[...] a prática dessa atividade foi de fundamental importância, [...] onde foi possível aprofundar conhecimentos na disciplina (aluno do curso de Física)

O seminário ajuda a gente perder o medo de falar. Ajuda também a gente aprofundar o conhecimento sobre o tema, pesquisamos em várias fontes, por isso foi muito proveitoso (aluno do curso de Geografia).

Podemos inferir que o seminário, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, levou os estudantes a se envolverem no desenvolvimento da atividade, e, até mesmo aqueles que dificilmente se manifestavam em sala de aula, participaram de forma ativa.

Pesquisa de campo, objetivando relacionar a teoria à prática, ou seja, constatar na prática os aspectos teóricos discutidos ao longo da disciplina. Esse trabalho consistiu na reflexão sobre a importância da dimensão do pesquisar na formação docente, propiciando aos estudantes oportunidade de discutir algumas técnicas utilizadas para coleta (produção) de dados, bem como planejar a pesquisa definindo objetivos, campo e sujeitos da investigação, além dos instrumentos utilizados.

Na realização dessa atividade, a turma foi dividida em seis grupos, cada um visitou uma instituição escolar, buscando investigar temáticas relacionadas ao contexto da didática (paradigmas que orientam a prática pedagógica do professor, saberes docentes, planejamento e organização do trabalho pedagógico, metodologia de ensino, recursos de ensino e avaliação da aprendizagem). Após essa etapa de coleta e produção, orientamos a organização e a análise dos dados fundamentadas no referencial teórico estudado na disciplina. Em seguida, os estudantes elaboraram um relatório contemplando os resultados do estudo e, posteriormente, socializaram para toda a turma.

Essa atividade foi avaliada pelos estudantes como significativa para o seu processo de formação, vejamos alguns depoimentos:

Na minha opinião essa atividade de pesquisa na escola foi muito importante e contribuiu de forma bastante significativa para que pudéssemos comprovar tudo aquilo que foi dito em sala de aula (estudante do curso História).

A pesquisa de campo foi de extrema importância para minha formação profissional. A atividade foi bem assistida, por isso as discussões foram enriquecedoras, nos ajudaram a compreender a importância da teoria na formação pedagógica (estudante do curso de Química).

A pesquisa de campo configura-se como metodologia ativa, pois possibilita ao aluno ser protagonista do conhecimento e, provavelmente, contribui para a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de desempenhar a ação docente comprometida com uma educação transformadora.

Oficina pedagógica: elaboração dos planos de ensino, com o intuito de reforçar a dimensão do saber-fazer, ou melhor, possibilitar aos estudantes colocarem em prática os conhecimentos teóricos construídos no decorrer da disciplina, vivenciando situações de planejamento do trabalho educativo. Propusemos aos estudantes a elaboração individual de um plano de curso a partir de uma situação-problema apresentada. Em seguida, acompanhamos e orientamos o desenvolvimento dessa atividade, fazendo reflexões, questionamentos, dando informações, tirando dúvidas, enfim, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias.

Dando continuidade a esse trabalho teórico-prático, apresentamos a proposição de elaboração do plano de unidade, adotando como fio condutor da atividade, o plano de curso elaborado. Finalmente, propusemos a construção do plano de aula, da qual os estudantes participaram ativamente, perguntando, solicitando exemplos e, aos poucos, fomos percebendo a sua compreensão sobre a importância do detalhamento desse tipo de plano.

A dinâmica utilizada permitiu a troca de conhecimentos entre professor e estudantes, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber. A culminância ocorreu com a socialização dos três planos de ensino e reflexões conclusivas feitas pelas professoras.

Após essa última atividade, que coroa o processo reflexivo orientado, os estudantes relataram por escrito aspectos que foram capazes de captar na prática vivenciada, durante a disciplina, bem como a avaliação que fazem da contribuição dessa experiência para a sua formação profissional, conforme foi ilustrado no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no decorrer do texto ratificam que a sociedade contemporânea requer do professor a efetivação de uma ação pedagógica alicerçada na multiplicidade de saberes, capaz de atender aos desafios apresentados pelos diversos segmentos sociais.

A narrativa da vivência profissional relatada possibilita nossa reflexão enquanto profissionais e a construção da autonomia dos estudantes, no sentido de se tornarem protagonistas do seu conhecimento.

Destacamos, também, a relevância da dimensão da pesquisa na ação docente, pois possibilita desenvolver uma atitude científica de olhar a realidade educacional. Ficou evidenciado a possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes críticas e reflexivas, adequando-se as propostas pedagógicas inovadoras.

Consideramos que a disciplina Didática proporciona aprendizagens significativas para as professoras e os estudantes, no que diz respeito à reflexão sobre a formação profissional. Os estudantes ressaltaram a importância de refletirem sobre os saberes docentes necessários na constituição do ser professor e sobre as condições sociais do fazer docente.

Realçamos que a experiência vivenciada na disciplina evidencia contribuições para superação de uma perspectiva tradicional de ensino, favorecendo a reflexão na e sobre a própria prática, no sentido de possibilitar a articulação de conhecimentos que embasam a formação profissional.

Vale ressaltar que nossa experiência está aberta a críticas e sugestões que venham enriquecê-la, pois não é um trabalho pronto e sim a tentativa de um trabalho participativo. É uma caminhada em busca da práxis educativa: ação-reflexão-ação. Um repensar sobre a prática nos cursos de licenciatura, uma busca, principalmente do desafio de abrir mão de posturas tradicionais.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- GIL, A. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANATA, D. V. Planejamento docente, questão de didática. "Tenho tudo na cabeça". **Revista AEC**, [s.l.], ano 33, jul./set. 2004.
- NADAL, B. G.; GOMES, S. de O. **O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.