

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: LA TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Ana Paula Furtado S. Pontes

Carlos Antônio B. Firmino

Aurenice P. Loio Vaz

RESUMEN: En este trabajo se discute la práctica pedagógica docente en la enseñanza superior, considerando la relación teoría-práctica, metodología, evaluación y la relación profesor-alumno. Buscamos ahondar sobre las situaciones vividas por dos profesoras de Didáctica General de diferentes cursos: Licenciatura en Geografía y Post-Graduación lato sensu en el área de Derecho. Nuestra investigación de tipo cualitativa, fue desarrollada a partir de la observación directa en sala de clases, seguida de una entrevista semiestructurada y de un análisis documental. Los resultados dan cuenta de una falta de rigor de formación en el curso de Postgrado, donde la disciplina no recibe el tratamiento didáctico necesario en términos de la contextualización de la enseñanza, quedando una práctica pedagógica alejada de la problemática concreta de la realidad de los estudiantes del curso. La práctica pedagógica en el curso de Licenciatura se muestra más alineada a las discusiones críticas, incorporando elementos contextuales y de problematización en su práctica pedagógica, pero careciendo de un trabajo más consolidado en la coherencia teoría-práctica, debido a que trata, aun, algunos contenidos de la enseñanza de la didáctica según un abordaje normativo.

Palabras claves: Enseñanza superior. Relación teoría-práctica. Metodología. Evaluación

INTRODUÇÃO

Na discussão sobre a prática pedagógica docente, a didática do professor ganha destaque. Entendemos que a didática em sua perspectiva meramente instrumental vem sendo ampliada, pois passa-se a compreender a múltipla dimensionalidade do processo educativo, avança para além da dimensão meramente técnica, contemplando a dimensão humana e política. Tal perspectiva favorece uma abordagem pedagógica pautada em reflexões sociais, críticas e comprometidas com a formação humana de sujeitos humanos.

Candau (1997) assinala que, ao compreender o processo de ensino em sua multidimensionalidade, o professor passa a contemplar, de forma articulada, dinâmica e interdependente, as dimensões técnica, humana e política, bem como a dimensão cultural, o que implica em

incorporar as temáticas relativas ao saber escolar e ao “capital pedagógico” dos professores, ao multiculturalismo e sua incidência no cotidiano escolar, assim como às novas linguagens, às questões de gênero e etnia etc. O caráter multidimensional e contextualizado da Didática exige que ela seja continuamente repensada à luz dos novos desafios que a sociedade e a educação apresentam para a construção da democracia e de uma cidadania plena, consciente e crítica. (CANDAU, 1997, p. 94).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), analisando as pesquisas desenvolvidas na área da didática, as temáticas nessa área tem sido variadas dada à complexidade como vem sendo compreendido seu objeto - o ensino, abordado de forma

multirreferencial, exigindo sua leitura plural sob diferentes ângulos, sendo, assim a didática envolvida em um processo de ressignificação.

Esse processo avança para a superação de uma didática normativa, destacando-se o papel da didática como ciência voltada para a transformação da ação educativa, sendo reforçada a importância da articulação teoria/prática de forma dialética, devendo o professor, a partir da reflexão da sua prática pedagógica concreta, à luz dos conhecimentos teóricos disponíveis, construir uma nova práxis educativa.

Nesses termos, a prática pedagógica docente não se trataria apenas de uma práxis repetitiva, compreendida como a reprodução de esquemas práticos até então construídos, mas uma práxis inventiva (LUCARELLI, 1994 apud CUNHA, 1998), marcada por uma intencionalidade que lhe impulsiona a uma inovação que dê conta de uma problemática educativa de natureza prática ou teórica.

Assim concebida, a didática perde seu caráter prescritivo que marcou sua origem com Comênio (1954), e mais ainda, deixa de ser negada ou contestada como disciplina pretensamente neutra que estaria a serviço da manutenção do sistema por seu conteúdo inútil ou alienante marcado pela idealização da escola e do próprio processo pedagógico (CANDAU, 1997), assumindo sua importância e intencionalidade em termos de objetivos sociopolíticos determinados.

Dessa forma concebida, a ação de ensinar reafirma-se como um ato intencional, sendo

definida na sua relação com a ação de aprender, por implicar na mediação condutora do professor e pela auto-atividade do aluno, assim explicado por Vasconcelos (2000):

O educando, em sala de aula, vai construir o seu conhecimento fazendo o percurso da Síncrise para a Síntese pela mediação da Análise, uma vez que este é o caminho geral de construção do conhecimento. Para favorecer o percurso do aluno, o professor pode dispor o seu trabalho segundo uma metodologia pedagógica coerente com esta concepção dialética, qual seja, através da *mobilização, construção e elaboração e Expressão* do conhecimento. (VASCONCELOS, 2000, p.47).

A partir de vários elementos apresentados, é importante perceber como a didática, concebida numa perspectiva ressignificada, pode contribuir na construção de uma prática pedagógica mais próxima da ensinagem, superando a perspectiva normativa que, desconsiderando os saberes docentes, impõe uma formação prescrita alheia e alienante. Para tal, é necessário que o docente invista num processo de reflexão de sua prática pedagógica concreta, liberando seus saberes da prática cotidiana e da experiência de vida, de forma a assumir o papel como agente produtor de conhecimento e resgatar uma relação de interioridade com sua própria prática (TARDIF, 2002).

Pesquisas recentes e artigos vêm sendo publicados nestes últimos anos enfocando questões complexas que envolvem a formação de professores e os saberes docentes. Tardif (2002) e Perrenoud (1999, 2000) referem-se ao saber num sentido amplo, englobando os conhecimentos, as

competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

Entendemos, como apontam os pesquisadores, ser o saber dos professores plural, composto e heterogêneo porque envolve no próprio exercício do trabalho, os conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, de natureza e origem social diferentes. Este saber está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade e dos diferentes contextos institucionais onde se desenvolve sua formação.

Em suas pesquisas sobre os saberes docentes, Tardif (2002) propõe uma epistemologia da prática profissional. Esta teoria tem como finalidade revelar seus saberes compreender como estes são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho. A epistemologia da prática proposta visa também compreender a natureza desses saberes, bem como o papel que desempenham, tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

As contribuições reveladas através das atuais pesquisas caracterizam os múltiplos saberes dos professores como de origem científica, escolar e cotidiana. Barth (1996) após observações realizadas na escola, nas sessões de formação de professores, na vida profissional e na vida cotidiana, caracteriza o saber como uma rede de

interconexões onde cada pessoa cria a sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma ideia. Ele é sempre provisório e seu desenvolvimento se dá de forma não linear.

Tardif (2002), corroborando com o entendimento dos autores, categoriza a epistemologia dos saberes profissionais como temporais, pois, resultam de uma construção ao longo da vida e plurais e heterogêneos, pois, são obtidos de fontes diversificadas e, por isso, correspondem a um conjunto de repertórios de conhecimentos.

Sobre o desenvolvimento profissional, Libâneo (1998) ressalta a importância de os professores reconfigurarem as características da profissão, redefinindo sua identidade profissional docente, entendida por Papi (2005, p. 51) como um processo de construção que perpassa toda a vida, “desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.”

A identidade do professor vai se constituindo ao longo de sua trajetória profissional, construída a partir de um saber plural, advindo de fontes diversas e de sua história de vida e da carreira profissional (TARDIF, 2002). Nesse processo de construção identitária, o mesmo deve assumir a postura de um profissional reflexivo/investigador (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), procedendo a análise de sua prática pedagógica concreta à luz de uma contribuição teórica multidisciplinar em contexto determinado, impactando de forma

determinante a própria concepção e sentido da formação docente e dessa forma a sua didática, que deixa de ser pautada numa racionalidade técnica, segundo prescrições externas, para favorecer a ampliação da consciência sobre a prática, a decisão, o confronto de saberes e, conseqüentemente, a transformação da prática pedagógica.

Tal consciência favoreceria um posicionamento crítico do professor diante de seu fazer pedagógico, levando-o a superar o ensino como um processo com fim em si mesmo como um momento expositivo de transmissão do saber, mas constituindo o processo ensino e aprendizagem em unidade dialética, convertendo o ensino em ensinagem, num “(...) processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 214).

Diante de tais referências e com o olhar sobre a prática pedagógica docente, considerando discussões na área da didática, no âmbito desse artigo voltamos à atenção sobre o trabalho docente em sala de aula e na escola visando apreender sua prática na realidade concreta do cotidiano escolar.

Tomamos como objetivo compreendê-la na situação institucional formativa e curricular do ensino superior, levando em consideração a relação teoria-prática, a metodologia, a avaliação e a relação professor-aluno. Tais aspectos se articulam, se interpenetram e se influenciam

mutuamente nela e, portanto, não serão considerados aspectos isolados e estanques.

Metodologia

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, se desenvolveu a partir de observações das aulas em duas instituições pernambucanas: uma faculdade, mantida por uma autarquia municipal que tem como principal objetivo a formação de professores, e a Escola Superior da Magistratura, vinculada ao Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco, que oferece cursos de pós-graduação.

Em cada instituição, observamos oito horas aula de professoras de Didática Geral. Na faculdade, observamos a prática pedagógica de uma professora no curso de licenciatura de Geografia (professora P1), pedagoga de formação com mestrado em Educação e, na Escola Superior, uma professora (professora P2) do curso de pós-graduação *lato sensu* para magistrados, com mestrado na área de Linguística.

Para a coleta dos dados, realizamos a observação direta das aulas com registro em fichas de observação. Consideramos as dimensões previstas por Flick (1999 apud VIANNA, 2007) com o cuidado de descrever de forma detalhada os acontecimentos, pessoas, ações e objetos no contexto de sala de aula. A observação realizada se deu de forma aberta (revelada aos observados), não-participante, sistemática (seguindo o mesmo protocolo definido para todos os processos

observados), natural (no próprio ambiente de sala de aula).

Para contribuir para a compreensão dos aspectos analisados, realizamos uma entrevista semi-estruturada com duas professoras, após o período de observação, e discutimos todo material sistematizado à luz do referencial teórico abordado.

O ENSINO-APRENDIZAGEM: A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR

Em nossas análises, buscamos discutir a visão das duas professoras que atuam em diferentes instituições do ensino superior/cursos e tecer considerações sobre as convergências e divergências de perspectivas assumidas por cada uma em sala de aula. Para efeito didático, apresentaremos nossa discussão desenvolvida a partir da observação das respectivas docentes envolvidas na pesquisa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Durante as oito aulas observadas, verificamos que a professora P1 prioriza a discussão dos conteúdos a partir de slides projetados em data-show, precedida, no início da discussão de alguma nova temática, de questões introdutórias, visando ao levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e seguida de apresentação de uma breve introdução sobre a temática.

Em relação à metodologia de ensino, observamos que a professora P1 tem uma preocupação constante com os pré-requisitos, ou seja, os conhecimentos que foram anteriormente construídos/discutidos pelos alunos. Em todo início e, também, durante a aula, ela retoma assuntos da aula anterior de forma a subsidiar a (re)elaboração dos novos conhecimentos. Em seu planejamento de curso, procura *“organizar as aulas a partir de referências de turmas anteriores, fazendo alguns ajustes no processo, a depender do interesse e participação dos alunos também.”* (P1).

Em uma dessas aulas, quando a temática tratada foi tendências pedagógicas na prática escolar, a professora P1 apresentou um quadro onde sistematizou as principais referências postas por Libâneo. Identificamos que foram citados elementos centrais de cada abordagem, sendo o conteúdo da projeção enriquecido com informações complementares e exemplificações na área de ensino da geografia. Um exemplo dessa contextualização, ao referir-se à abordagem tradicional liberal, foi ela explicar que segundo essa perspectiva, o ensino de geografia tende a privilegiar a memorização de conceitos geográficos, tratados como tendo valor em si mesmo.

Na busca por articular a teoria com a prática, a professora P1 menciona que cria situações-problemas, destacando sempre a importância política e social na utilização dos conteúdos de sua área no cotidiano escolar, tendo em vista a

formação mais humana dos estudantes. Corroborando com tal entendimento, identificamos um estudo de caso que a mesma elaborou e aplicou em sala. Após a leitura do material, ela dividiu a turma em grupos e solicitou que respondessem às questões. Ao final, foram lidas e discutidas as respostas acrescidas de seus respectivos comentários. Tratou-se de um Estudo de Caso onde se descreveu a experiência de uma professora de geografia no momento da avaliação de sua turma.

No trabalho em grupo desenvolvido em sala de aula, observamos uma preocupação da professora em discutir a problemática da avaliação no contexto do ensino da geografia na realidade local. Várias situações vieram à tona a partir das observações dos grupos, e a docente ressaltou sua crítica ao processo avaliativo tradicional de fundo classificador e centrado na pessoa do estudante.

Entretanto, mesmo buscando contextualizar o ensino, em alguns de seus processos ou instrumentos avaliativos, observamos uma preocupação dela em identificar se o aluno havia apenas compreendido o conteúdo ministrado. Nesse sentido, embora teoricamente alinhada à tendência crítica, reflexiva e emancipatória do ensino da geografia defendida por Costa (2010), a professora preocupou-se em apreender se os estudantes adquiriam os conteúdos trabalhados, como percebido em uma de suas avaliações, apresentada a seguir:

XV Congresso Internacional de Humanidades, *Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

Explique, de forma detalhada, algumas ideias motrizes do ensino da geografia, segundo Lana Cavalcanti:

1. O construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar.
2. A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico em sala de aula.

A partir desse instrumento de avaliação, podemos inferir que mesmo que em algumas situações a professora P1 aborde as discussões da disciplina de forma contextualizada e problematizadora, há indícios de que às vezes ela prioriza apenas a compreensão dos conteúdos trabalhados em detrimento de sua discussão crítica. Tal situação também foi verificada na avaliação de unidade, quando ela apresentou aos estudantes a seguinte questão: “A partir da leitura do texto de Veiga, quais as recomendações para a formação do professor?”.

Em face da análise dessa questão, não observamos um estímulo para que o estudante reflita sobre as recomendações de Veiga ou as critique diante das exigências impostas pela reforma educacional brasileira. A professora parece buscar que os estudantes se limitem a apresentar a visão da autora estudada como uma recomendação inconteste sem contudo estimular a discussão sobre tais recomendações no contexto da política de formação docente local, regional e/ou nacional.

Entendemos que a compreensão dos conceitos e teorias são pertinentes a didática num primeiro estágio de aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, a formação do professor não pode se pautar apenas na sua compreensão ou aplicação prática como faz crer o modelo aplicacionista ou normativo, em que soluções elaboradas por especialistas (aulas modelo) são apresentadas, estimulando uma prática imitativa (MEIRIEU apud IMBERNÓN, 2000). A formação deve, pois, avançar no sentido de auxiliar uma perspectiva crítica dos conhecimentos trabalhados, de apreender as realidades enfocadas nos conteúdos de forma crítico-reflexiva, uma vez que como destaca Libâneo (2000, p.37-38),

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. [...] Trata-se de uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos, etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais[...].

Outro aspecto a ser considerado é o fato de verificarmos que, apesar de estimular a participação dos estudantes em sua aula, em alguns momentos houve um direcionamento em relação a “o que deveriam falar”. Em determinadas ocasiões, observamos que a professora apresenta questões e não aguarda que se instale um conflito cognitivo em suas mentes. Ao fazer a pergunta, conduz à resposta e, diante do silêncio momentâneo da turma, complementa-a numa estrutura que lembra um jogo de preenchimento de lacunas. A professora, assim,

XV Congresso Internacional de Humanidades, *Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

não contribui efetivamente com a reflexão do estudante dificultando o processo de construção do seu conhecimento. Ressaltamos com Pozo (1998, p.181-182) que

ao não conceber a situação como sendo conflitiva, o sujeito não fará nada para modificar seus esquemas. Nesse sentido, a resposta não será adaptada, já que não produz nenhuma acomodação e, portanto, nenhuma aprendizagem, não ajudando em absoluto a superar o conflito latente entre os esquemas e os objetos assimilados. As respostas adaptativas seriam aquelas nas quais o sujeito é consciente da perturbação e tenta resolvê-la.

No que se refere à articulação teoria-prática, é preciso assinalar com Pimenta (1997), que a unidade teoria-prática é o núcleo articulador da formação profissional. Implica em uma indissociabilidade entre elas, pressupõe uma reciprocidade sujeito-objeto, constituindo-se o sujeito o lado ativo da relação, tornando a teoria e a prática dinâmicas, movendo-se e transformando-se continuamente.

A relação teoria-prática pode ser, segundo Candau (1990), agrupada em dois esquemas: a visão dicotômica, que tem como pressuposto a separação entre teoria e prática em total autonomia de uma em relação, e a visão de unidade, pautada no pressuposto de que a teoria e a prática constituem o núcleo articulador da formação profissional, sendo, pois, indissociáveis.

A partir das referências postas em relação à professora P1, inferimos que a relação teoria-prática em suas aulas se mostra comprometida em sua unidade. A mesma afirma: *“Tento articular sempre a teoria trabalhada com a prática, onde*

os alunos têm a oportunidade de refletir e elaborar algo a partir do material trabalhado.” Mesmo afirmando que dá oportunidade ao estudante de refletir e atuar de forma autônoma, as atividades que analisamos contrariam tal perspectiva. Entendemos que seu trabalho privilegia uma abordagem centrada em uma perspectiva dicotômica, em que há o primado da teoria sobre a prática.

Dito de outra forma, mesmo buscando problematizar e discutir os conteúdos de forma contextualizada, a professora apresenta em alguns momentos uma preocupação normativa e aplicacionista dos conteúdos, com pouca margem para os estudantes construírem seus próprios percursos e resultados. Afasta-se, pois, de uma perspectiva de ação-reflexão-ação em que se “apreende, compreende e transforma a situação do ensino, ao mesmo tempo em que [se] é transformado por ela” (CALDEIRA e AZZI, 1997, p.107).

Nesses termos, é preciso avançar no sentido de se favorecer o questionamento e a resignificação dos conteúdos trabalhados, de forma a possibilitar sua apropriação crítica. Tal perspectiva vai no sentido do que Meirieu (apud IMBERNÓN, 2000) classifica como modelo regulativo ou descritivo, em que a formação favorece situações de pesquisa-ação que estimula a criatividade didática, a capacidade de regulá-la mediante processos, percursos e mecanismos dinâmicos e diversificados.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO CURSO DE DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR NA ESCOLA DE MAGISTRADOS

A professora (P2) foi observada em duas aulas distribuídas de forma quinzenal, onde ministrou a disciplina Didática do Ensino Superior em um curso de especialização voltado para juízes e advogados criminais.

Ela já havia trabalhado anteriormente na turma a disciplina Metodologia Científica, portanto, já tinha uma convivência anterior com os alunos. Tal fato precedente pressupunha ajudá-la a superar as dificuldades encontradas na disciplina. Uma delas referia-se à jornada de trabalho, pois contava apenas com uma carga horária de quinze horas aula.

Em se tratando de um curso direcionado para uma clientela específica, era de fundamental importância conhecer suas necessidades e interesses. Acreditamos que ao se iniciar uma disciplina não se pode deixar de realizar um diagnóstico da turma. Segundo Solé (apud COLL e SOLÉ, 2003), isso ajuda a alcançar com mais facilidade os objetivos didáticos pretendidos e tornar a disciplina cada vez mais significativa para os alunos. Entretanto, embora na entrevista que nos concedeu, a professora destaque como importante *“essa relação de troca, para estar sempre revendo o planejamento em função das necessidades da turma”*, não identificamos tais situações.

Entendemos, ainda, que o fato dos estudantes não perceberem o sentido de cursarem uma disciplina eminentemente pedagógica em um curso voltado para a área da magistratura seja negativo, repercutindo no desinteresse da turma. Comenta Cunha (1998, p. 79) que o “respeito, a aceitação e a valorização do que o aluno traz serve como estímulo a sua participação”.

Presenciamos estudantes que conversavam insistentemente durante as aulas, muitos que não cumpriam horário de entrada e saída. No intervalo, alguns deles comentaram não compreenderem a relevância da disciplina para sua formação. Vale salientar que, como profissionais da área jurídica, eles irão realizar mini-cursos, palestras para outros companheiros de profissão e a Didática foi incluída no currículo visando dar aporte metodológico nestas atividades. Ou seja, havia justificativa para a oferta da disciplina, mas esta não foi discutida e apresentada para a turma.

A carga-horária reduzida estabelecida para a disciplina (15h) denota a relevância ínfima que tem para o curso, uma vez que a maioria das disciplinas possui carga horária de 30 a 60h. Esse é um dos aspectos que dificulta o envolvimento da turma nas atividades da disciplina, uma vez que o tempo é pouco para desenvolver a programação prevista. Ademais, a professora esbarrava em outros problemas de ordem estrutural e/ou organizativo: o excessivo número de estudantes na sala (cerca de cinquenta), pouco espaço para sua circulação por entre os alunos devido ao

XV Congresso Internacional de Humanidades, *Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

enfileiramento das mobílias numa sala estreita que não contribuía para uma arrumação diferenciada do ambiente, entre outras questões.

Mesmo com todos esses problemas de comunicação, a docente, ao ser indagada sobre sua relação com a turma, comentou: *“eu considero uma relação boa, uma relação de respeito mútuo, de troca, uma relação que eu aprendo muito com eles, porque eles são de uma área diferente da minha”*.

Dessa forma, não podemos afirmar que a professora da disciplina não reconheça a importância de se manter boas relações com a turma, haja vista que em sua entrevista tenha deixado claro, a relevância dessa relação. Entretanto, há que se refletir melhor sobre a coerência entre o dito e o vivido, bem como o peso que as condições de infraestrutura e de organização do curso contribuam para tal dinâmica.

Observamos, inclusive, a exploração da temática “relação professor-aluno” com a turma como conteúdo da aula, entretanto apresentada apenas teoricamente. Não restou, pois, problematizada ou vivenciada adequadamente na prática. As situações porque passam os estudantes poderiam ter sido alvo de discussão como elementos para reflexão nas condições concretas vivenciadas e, assim, favorecer a relação teoria-prática numa perspectiva dinâmica de superação da concepção dicotômica que “compartimentaliza o conhecimento e trata-o de forma estática” (CUNHA, 1998, p.81).

No que se refere à relação teoria e prática, a professora P2 entende que a mesma só acontece na práxis, sendo *“contraditória e dialética”*. Entretanto, tal perspectiva defendida no seu discurso não apareceu materializada na prática. Em uma das aulas, por exemplo, ela explorou o assunto planejamento e, para tanto, mostrou para os alunos um roteiro de plano de atividades baseado no texto de Telma Weiz intitulado *“Diferenças pedagógicas”*, publicado no Jornal da Alfabetizadora.

Seu objetivo foi com esse roteiro orientar a elaboração de um plano, a partir de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em seguida, destacou que estaria disponibilizando por meio eletrônico um modelo de planejamento para servir de referência. Entretanto, identificamos que este material tratava-se de um planejamento da área de Letras, disciplina que a docente leciona em outra instituição, um material estranho à realidade do curso. Entendemos que a área de formação da professora (Letras) influenciou a seleção e organização das aulas, mesmo em um contexto de aula tão diverso como o da área jurídica.

É reconhecido que materiais bem elaborados e direcionados contribuem para a aprendizagem. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), aprender não refere-se apenas ao ato de tomar conhecimento de algo. Faz necessário ir além, compreender o conteúdo. Machado (1995, p.21) ratifica essa dimensão maior da compreensão:

(...) compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização.

Nesse sentido, assinalamos que não bastava aos alunos ter contato com o material, era preciso interagir ativamente com ele, interrogá-lo e compreendê-lo. Segundo Cunha (1998) um dos meios de realizar a articulação teoria e prática é por meio de reflexões e discussões a partir de problemas reais pelos quais irão passar os alunos.

O fato é que os conteúdos trabalhados nas aulas observadas precisavam ser articulados e planejados de forma mais sistêmica e coerente com a formação prevista no plano do curso como um todo, o que não se verificou.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a professora P2, em entrevista, deixou claro que a flexibilidade é muito importante. Segundo ela, o professor deve estar sempre atento aos alunos na busca de indícios para melhorar seu trabalho. Em sua fala, está subjacente uma concepção de avaliação que vai ao encontro do objetivo básico de todo educador, que é, segundo Zabala (1998), servir para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Entretanto, tal preocupação só se efetivou de forma superficial ao realizar pequenos ajustes e exemplificações a partir das sinalizações de poucos alunos que comentaram não compreender bem o assunto trabalhado. Não houve, pois,

rebatimentos estruturais na própria concepção, organização, elaboração e seleção de materiais e de vivências práticas significativas em observância à necessidade dos estudantes.

Sua prática avaliativa acabou por reduzir-se ao seu aspecto formal (fins classificatórios). Dessa forma, a avaliação não se reverteu em um “instrumento de ajuda” como destaca Vasconcellos (1998), pois a mesma foi realizada apenas ao final do curso e, assim, não se reverteu em um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo do curso.

Outrossim, é importante relativizar a função classificatória da avaliação encaminhada pela professora uma vez que, na prática, tratou-se de um processo por demais flexibilizado e pouco criterioso. Reduzida a uma única atividade, esta poderia ser realizada individualmente ou em grupo, com diferentes níveis de complexidade (resenha, resumo ou artigo) e enfocando conteúdos diferentes (qualquer obra de autores da área educação). Tal flexibilidade deixou transparecer mais uma preocupação com o atendimento a uma exigência legal (aferir uma nota), que propriamente um parâmetro para a avaliação da turma como um todo, definido a partir dos objetivos da disciplina.

Percebe-se, assim, uma total desarticulação da avaliação com o planejamento, sendo compreendidos como elementos isolados e estanques. Desconsiderou-se, pois, a organização da prática pedagógica docente como uma ação intencional com direção e sentido definidos a

XV Congresso Internacional de Humanidades, *Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

partir de uma realidade de trabalho objetiva e concreta com a qual a professora se relacionaria e a partir da qual encaminharia suas ações.

Em suas aulas, houve a prevalência da exposição e da leitura de materiais com pouco espaço para construir e discutir com os estudantes as problemáticas pertinentes à disciplina. Entendemos que sua prática esteve calcada no paradigma tradicional, onde o espaço para a inovação, a criatividade, a dúvida e a valorização da participação do aluno na construção do conhecimento não foi valorizado.

Inferimos que a organização da prática pedagógica docente sofreu a influência da formação da professora que, em vários momentos, utilizou materiais da área em que lecionava em outra instituição (Linguística/Letras), desvirtuando a forma e o enfoque dado a suas aulas, resultando no desestímulo e na pouca participação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do trabalho no cotidiano escolar das professoras P1 e P2, identificamos que a formação das professoras, bem como a experiência na área da docência se refletiram na sua prática pedagógica docente.

Entendemos que a professora P1, pedagoga de formação que atua em diferentes cursos de licenciatura há mais de cinco anos na faculdade, já acumulava uma experiência e conhecimento da área de ensino (geografia). Tal referência favoreceu a contextualização do ensino, uma vez

que a mesma buscava trabalhar a didática voltada para o ensino da geografia, afastando-se de uma abordagem generalista.

Diferentemente, o fato de a professora P2, com formação em Letras e mestrado em Linguística, atuar na Escola de Magistratura em regime de contrato temporário em uma área desconhecida para ela, prejudicou a contextualização da prática pedagógica na disciplina. Outrossim, a sua principal atuação é no ensino de metodologia da pesquisa, que conta com uma carga horária mais elevada que a de Didática, o que nos permite inferir que a área de pesquisa seja o foco maior de sua atenção, resultando no comprometimento das ações de planejamento e vivência do ensino de Didática Geral.

Em que pese as professoras apresentassem interesse em desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, não verificamos uma coerência entre o proposto e o vivido. Entendemos que a abordagem contextualizada dos conteúdos implica no investimento fundamentado dos docentes na reflexão de sua prática pedagógica, construindo propostas de situações pedagógicas articuladas ao universo de interesse de seus estudantes, de forma a consolidar-se como uma prática favorecedora da aprendizagem significativa.

Tal perspectiva assumiu contornos mais críticos na prática pedagógica da professora P2 que se mostrou não apenas descontextualizada, mas completamente inadequada ao perfil dos estudantes, pois o conteúdo da área de Didática foi trabalhado com referências da área de língua

XV Congresso Internacional de Humanidades, *Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

portuguesa e, em alguns casos, voltado para o nível de ensino elementar (alfabetização).

A relação teoria-prática configurou-se em um aspecto complicador. A professora P1 apresentou, no plano do discurso, uma preocupação em desenvolver uma articulação segundo uma perspectiva unitária, mas efetivamente se mostrou dicotômica, com o primado da teoria. Verificou-se uma tendência ao direcionamento do fazer-pedagógico a partir de um referencial teórico trabalhado, restando uma tendência de abordagem normatizadora da didática.

Já a professora P2, dada a sua dificuldade em contextualizar o ensino, comprometeu a pretendida articulação teoria-prática. Tal relação assumiu contornos prescritivos, normativos, desconectando-se da realidade da área de ensino do curso.

Nesse sentido, compreendemos que a prática pedagógica das professoras observadas refletiu, dentre outros aspectos, a formação acadêmica a que tiveram acesso, a experiência na docência na disciplina, considerando as condições concretas de que dispunham nas instituições (carga horária, regime de trabalho, número de estudantes por turma, estrutura e condições de trabalho docente).

Assim, compreendemos que prática pedagógica docente se constrói e se reconstrói para além do movimento de formação inicial e em serviço, dando-se no movimento de construção permanente da identidade do professor ao longo

de sua trajetória profissional e desenvolvimento da carreira.

Nesse sentido, o ensino da didática do ensino superior, tão buscada pelos docentes na atualidade com interesse em atuar nesse nível de ensino, deve favorecer um espaço de reflexão de seus objetivos instrucionais, de sua prática pedagógica concreta, possibilitando condições para a ampliação da consciência crítica sobre seu fazer pedagógico, o confronto de saberes, advindos de fontes diversas, à luz de uma contribuição teórica multidisciplinar em contexto determinado. Assim, o curso, aliado a outros movimentos, poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos e a decisão pela transformação da prática pedagógica docente, resgatando uma relação de interioridade do professor com sua própria prática. Este é um dos desafios!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, B. O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da prática docente: dimensões explicativa e projetiva. In: André, M. E. et. Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: André, M. E. et. Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.) **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, n. 12, p. 5-21.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POZO, J. I. Teoria da reestruturação. In: _____. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VIANNA, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Ed. 2007.

XV Congreso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: Herencias y desafíos*

ZABALA,A. **A prática educativa** - Como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

COSTA,G. B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão, SE: EDUFS, 2010.