



4791 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT04 - Didática

O COMPLEXO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA.  
Maria Janine Dalpiaz Reschke - UNIVERSIDADE LUTERNA DO BRASIL  
Maria Isabel da Cunha - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

**O COMPLEXO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA.**

**Resumo:** O estudo decorre de uma pesquisa realizada em uma Universidade confessional localizada na região metropolitana de Porto Alegre com o principal intuito de compreender como a prática dos docentes de Didática Geral e Didática Específica se constitui em conteúdo da própria matéria de ensino. A professoralidade em ação, constitui-se em conteúdo pedagógico pois o professor está sempre exposto à relação entre o que faz e o que diz. Tendo como objeto as licenciaturas de Pedagogia e Biologia, a investigação, na perspectiva qualitativa de inspiração etnográfica, utilizou a observação direta de situações de aula e entrevistas semiestruturadas com seis professores. Cotejando com as observações, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para compreender como os docentes construíram a sua profissionalidade, a partir da análise das suas trajetórias profissionais. As observações em sala de aula facilitaram compreender as relações que os docentes estabeleciam com os estudantes. Os resultados da pesquisa apontaram que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradições entre o discurso e a prática. A maioria dos docentes expressou preocupação com a relação entre a forma e o conteúdo no exercício de suas práticas. O campo pedagógico, atravessado por diferentes valores e crenças, envolve a docência que lida com desafios que a reconfiguram e a ressignificam. Serviram como fundamento teórico para esse estudo as contribuições de Pimenta (1998), Anastasiou (1998), Balzan (1998), Cunha (1989, 1998), Pimenta e Anastasiou (2002) entre outros.

**Palavras-chave:** Didática. Licenciaturas. Formação inicial de professores. prática pedagógica.

Este estudo se propôs a investigar a prática do docente das matérias pedagógicas nos cursos de Pedagogia e Biologia na sua pluralidade e multiplicidade, procurando reconhecer a sua dinâmica e processualidade, e compreender como esses docentes constituíram as suas trajetórias e como estas repercutem na sua prática pedagógica.

O interesse pela temática está relacionado aos dilemas que os professores universitários vivenciam, motivados pelas políticas de educação voltadas para o ensino superior e as questões internas da instituição investigada. No caso, trata-se de uma universidade privada, na qual o professor é contratado por hora-aula, e a sua carga horária é variável a cada semestre, pois existe uma relação entre o número de alunos matriculados e a oferta de disciplinas. Essa condição, de certo modo, desencadeia uma instabilidade e insegurança funcional, podendo influenciar o fazer pedagógico do professor na aula, com repercussões nas relações acadêmicas entre docentes e discentes, e entre pares.

Diante do desafio de formar professores para atuar no complexo cenário da educação contemporânea, reconhecemos a necessidade de pesquisas que tratem da formação pedagógica e do trabalho dos docentes universitários, formadores de futuros professores. Ser um docente formador de novos professores nos estimula a refletir acerca do ambiente da aula na universidade e de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas. Compreender como o professor universitário aprende a sua docência e como realiza seu trabalho nos cursos de licenciatura provoca inquietações.

Com o objetivo de conhecer a realidade sobre as produções de pesquisa no campo da Pedagogia Universitária, mais precisamente da formação de professores dos cursos de licenciaturas, inicialmente procuramos mapear os estudos realizados sobre essa temática, com o intuito de explorar diferentes aspectos da formação e as dimensões de análise destacadas e privilegiadas. A perspectiva foi promover aproximações com as pesquisas já realizadas sobre a trajetória do docente de ensino superior, explicitando os principais temas e as propostas metodológicas abordadas, bem como realizar uma leitura criteriosa das pesquisas que se aproximavam do tema de nosso interesse.

Recorremos aos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), de 2005 a 2010, no GT4 de Didática e GT8 de Formação de Professores, e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), de 2008 e 2010. Também foram buscados artigos voltados à formação de professores, entre os quais estão: Cunha (1989, 1999), Sacristán e Peres (1998), Marcelo Garcia (1995), Charlot (2006), Tardif (2002), Leite (2003) e Alarcão e Tavares (2003).

Na construção do estudo, emergiram questões que mereceram um maior aprofundamento. Entre elas, pontuamos: em que medida a história de vida dos professores impacta a docência que eles realizam com seus estudantes? Esta condição é compreendida por eles? Como implicam nos seus modos de agir profissional? Como o processo de ensino-aprendizagem por eles protagonizado se instaura? Como seus saberes docentes se transformam em conteúdo de formação? Que impacto têm na valorização dos conteúdos que desenvolvem nas licenciaturas? Percebem eles que as práticas que vivenciam com os estudantes são fortes dispositivos de formação? Quais são os conhecimentos e significados que docentes e discentes constroem em aula de didática? Que saberes e oportunidades que estão sendo incorporados na

formação do novo professor?

Diante dessa complexidade de questões, foram definidas dimensões que orientaram a coleta e a análise dos dados e favoreceram sua organização. O intuito principal foi compreender como se constrói a docência dos professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura e reconhecer os sentidos e significados que esses docentes atribuem ao seu trabalho pedagógico como formador.

### **No caminho da pesquisa**

A proposta metodológica deste estudo esteve respaldada na abordagem qualitativa de pesquisa, com inspiração etnográfica. O trabalho de campo com os docentes desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, foram realizadas as observações das aulas dos docentes escolhidos a partir das disciplinas e dos cursos que integram a pesquisa. Em uma segunda etapa, após as observações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Os docentes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: trabalhar com as disciplinas de Didática Geral ou Didática Específicas nos cursos de Pedagogia e Biologia; disponibilidade e acessibilidade para participar da pesquisa; flexibilidade para as observações em sala de aula. A compreensão das práticas desenvolvidas remeteu à exigência da observação de situações de ensino-aprendizagem, usando registros sistemáticos em diário de campo. Foi realizado o acompanhamento dos docentes pela observação em, ao menos, quatro situações de aulas. O grupo foi composto por seis docentes sendo quatro mulheres e dois homens. Desses, três trabalham com a disciplina de Didática-OTP, comum a todos os cursos de licenciatura, dois com disciplinas de Didática Específica da Pedagogia (Fundamentos Teóricos e Metodológicos dos anos iniciais e Metodologia do Ensino em História e Geografia para os anos iniciais) e um com a disciplina específica do curso de Biologia (Metodologia das Ciências e da Biologia). Para a análise dos dados qualitativos, utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), a fim de sistematizar os achados, relacionando-os com construções teóricas já produzidas, baseadas em duas dimensões: Trajetória dos docentes e Práticas dos docentes.

Na perspectiva de caracterizar o grupo de participantes percebemos que todos os docentes ou cursaram uma licenciatura ou um curso de formação pedagógica que os habilitou a exercer a profissão de magistério. Dos oito docentes, dois foram alunos da própria Instituição e, após terem concluído o mestrado, foram convidados a assumir a docência.

É preciso reconhecer que são diversas as forças que influenciam as decisões metodológicas dos professores. Sobre elas é possível identificar condições de múltiplas naturezas, mesmo que não sejam, muitas vezes, plenamente conscientes para seus atores. O professor não toma decisões isoladas do contexto em que atua. Entre outras, essas envolvem as políticas educativas e normatizadoras provenientes do Estado, incluindo os dispositivos de avaliação externa; interesses da macro-estrutura social e econômica envolvendo corporações e o mundo produtivo; propostas curriculares dos sistemas de ensino; projeto pedagógico da instituição em que atua, incluindo as formas de seu delineamento; condições e expectativas dos alunos e pais; valores do coletivo de docentes a que se vincula; discursos pedagógicos valorizados no campo científico da educação; trajetórias de formação por ele percorrida; configuração política do papel profissional que assume para si; condições de infra-estrutura para o exercício da docência e, ainda, materiais didáticos e bibliográficos que estão à sua disposição.

Esse rol de forças que influenciam a docência possibilita compreender que a prática profissional dos professores não é arbitrária, mas corresponde a uma condição socialmente produzida, em que muitos são os responsáveis pela definição do que acontece na sala de aula. Isso não significa que o professor seja um autômato que apenas executa processos para ele programados, como anuncia o ponto de vista científico assentado em competências pré-definidas, vendo-as como um conjunto de habilidades submetidas ao controle de padrões específicos de comportamento. Como um sujeito ativo, ele é capaz de resignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres de sua profissionalidade. Gimeno Sacristan (1998) reforça essa condição dizendo que a margem de autonomia do professor é o que possibilita o espaço da didática enquanto construção, lugar onde desenvolverá sua profissionalidade. E a condição da profissionalidade é a base da sua identidade como docente. *Essa é uma opção e, também, o resultado de situações históricas, marcos políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação do professorado* (p.200). Para o autor, a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também são evidentes. Por isso é preciso compreendê-la dentro do marco de determinadas práticas, quer na condição individual do docente, quer considerando o grupo profissional a que pertence.

Mesmo com os limites contextuais de seu exercício, a docência mantém seu caráter artesanal, exigindo decisões e procedimentos singulares para as diferentes situações de aprendizagem. Trata-se do equilíbrio entre regulação e emancipação de que nos fala Sousa Santos (2005). São óbvias as evidências de que a educação, em especial a escolarizada, se constitui num dos espaços mais efetivos de reprodução social e cultural e, dessa forma, fortemente atingida pelas concepções dominantes de conhecimento. A ruptura dessa lógica impõem uma conscientização dos docentes de que suas práticas de trabalho se constituem em conhecimento pedagógico e é por elas que se torna possível a ruptura paradigmática.

A prática pedagógica pode incluir um espaço de autonomia docente, quando o professor elege a ênfase nos conteúdos que valoriza, exerce uma avaliação de acordo com seus princípios, exercita práticas mais ou menos democráticas na tomada de decisões em aula, aceita contribuições e críticas dos estudantes, dá ênfase a metodologias mais ou menos participativas.

No caso dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas, em especial os que atuam na didática, essas decisões são parte do seu conteúdo, uma vez que representam práticas vividas, não só teorizadas. Se o professor não tiver consciência dessa perspectiva, poderá esvaziar um lugar importante de formação e tornar pouco relevante a sua matéria de ensino. Essas são os pressupostos que deram sustentação à empiria da pesquisa que ora relatamos.

### **Refletindo sobre os dados**

Os diferentes instrumentos de coleta de dados possibilitaram, além de analisar a conexão entre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na dinâmica da aula, captar as ações e as interações entre docentes e estudantes nas suas manifestações, em seus gestos e silêncios.

Para articular o que os docentes diziam e o que faziam, procuramos aproximar a teoria e a prática, o discurso e a ação, a partir dos questionamentos sobre e como eles desenvolviam suas aulas e como os estudantes viam a prática que vivenciavam.

A docência universitária é um processo complexo, envolvendo a formação do professor, as condições de trabalho, as questões metodológicas, o uso de recursos tecnológicos e didáticos, bem como as condições objetivas do trabalho dos docentes.

Reforçamos que o objeto de estudo esteve centrado nos docentes e em suas práticas e a sua repercussão na formação

dos estudantes, mas com o olhar nas práticas singulares de quem as praticava. Focamos nos traços dos sujeitos, suas trajetórias, seu modo de viver e pensar a docência e qual a repercussão desses fatores na aula que desenvolviam.

Falar sobre as trajetórias dos docentes pesquisados não se constitui em uma tarefa simples. Partimos da premissa que cada sujeito é único, por isso não tivemos a pretensão de compará-los. Buscamos aproximações e distanciamentos nas trajetórias que eles foram construindo ao longo das suas carreiras. Quando solicitados a contar como se tornaram docentes no ensino superior, todos foram unânimes em afirmar que não houve uma preparação prévia para que isso ocorresse. Trabalhar na universidade parecia muito distante das suas realidades.

*Comecei a pensar em ser professor do ensino superior a partir da minha vivência na graduação, pois fui bolsista de iniciação científica. Essa minha inserção propiciou que eu começasse a olhar a licenciatura como uma possibilidade, pois estar cursando uma graduação já era bastante distante da realidade da minha família. Na graduação, comecei a viver pesquisa e considerar importante para qualquer nível de ensino. Fui instigado pelos meus professores a fazer o mestrado em Sociologia. Logo fui convidado a trabalhar em outra instituição, com um contrato de prestação de serviço. E eu vi que era possível, eu estava estudando, me preparando para isso. Então ser professor na universidade foi uma consequência. (P3)*

A docência dos professores se constitui numa dimensão processual onde as representações de ex-professores é significativa, mas também a área do conhecimento incide sobre o ser professor. Cunha (2004) e Anastasiou (1998) afirmam que o modo como o professor desenvolve a sua docência, ainda que não esteja muito claro para ele, está fundamentado em modelos dos seus ex-professores, de como eles desenvolviam as suas aulas, as questões didáticas. Como em outros estudos, os professores investigados citaram a importância desses modelos e a admiração que sentem por eles. Também mencionam o que eles não gostariam de ser, lembrando professores que consideram exemplos negativos.

*Sim, tive excelentes professores, aprendi muito com eles. Adorava assistir aulas com a professora X; ela sabia muito, tinha muito conhecimento. Ela me inspirou e me ensinou que para ser professor do ensino superior é preciso ter muito conhecimento. O que mais me chamava a atenção é a dedicação com que eles realizam o seu trabalho e o prazer do conhecimento que eles demonstravam.. Acho que essa foi a coisa que os meus professores me ensinaram, falavam com propriedade as questões teóricas, pareciam de outro mundo. O conhecimento deve fazer parte do professor universitário, o aluno tem que ter segurança com relação a isso. (P4)*

*Tenho como referências os meus professores; os que elegi foram muito afetuosos e afetivos, sempre próximos dos alunos, disponíveis, que me incentivaram muito. Além disso, eles eram cultíssimos, que utilizavam uma linguagem rebuscada, com uma cultura vasta, sempre tinham coisas novas para me dizer, isso me marcou muito. Por isso nas minhas aulas sempre procuro discutir temas que elevem a cultura do meu aluno. (P3)*

Pimenta e Anastasiou (2002) também reforçam, nos seus estudos, que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas representações e experiências do que é ser professor. Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo a dependência da teoria em relação à prática, assim como as experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo da sua vida escolar. Esse fato fica latente nos depoimentos trazidos pela pesquisa.

*Tive alguns professores que me ensinaram a como não ser professor, ou seja enquanto assistia as aulas deles pensava que não faria como eles. Por exemplo: não aceitavam as ideias dos alunos, diziam que estavam errados, faziam os alunos ficarem envergonhados. Por isso, hoje aproveito sempre a fala dos meus alunos. Quando falam algo que não tem nada a ver com o assunto, peço para eles pensarem sobre o que falaram, faço vários questionamentos, e vou com o aluno até fazer sentido o que ele falou. (P5)*

Dado que é inevitável a presença de saberes historicamente construídos na cultura escolarizada, cabe-nos potencializá-los, tomando-os como fonte de reflexão. Não é incorreto tomar os exemplos históricos na docência, desde que eles sejam objeto de reflexão sistematizada pelo sujeito da prática, que compreende seus pressupostos e decide sobre seu aproveitamento.

Vale reconhecer que uma didática vivida tem, provavelmente, mais impacto na formação do que os discursos sobre as formas de aprender. Esta é a tese aqui defendida, ou seja, a compreensão de que na formação de professores forma é conteúdo. Ensinamos pelo que veiculamos mas, especialmente, no âmbito da prática pedagógica, pelo que vivenciamos, explorando seus pressupostos, seus limites e contradições. Propor uma formação que tenha a reflexão como referente pode ser de intenso impacto, tal como afirma Bolzan (2002, p. 17):

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Entretanto esta condição supõem maturidade profissional. No caso desta pesquisa, os docentes evidenciaram responsabilidade pela formação dos futuros professores, mas alguns também reconheceram não terem tido experiência docente em outros espaços escolares além da universidade. Para atuar em cursos de licenciatura, essa condição faz diferença, pois sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram na universidade, distante na realidade dos outros níveis de ensino.

*Sinto muita falta dessa vivência em escola. Leio bastantes pesquisas e trabalhos que se referem a essa realidade, mas não é a mesma coisa. (P1)*

A professora da disciplina de Didática-OTP, é pedagoga com pós-graduação, mestrado e doutorado em Educação. Tem experiência na educação básica e atua há vários anos na educação superior. Valoriza essa condição e, durante a entrevista, evidenciou que sua opção pela carreira docente foi marcada por um fato específico.

Eu nasci professora, eu nunca pensei em outra profissão. Desde criança lia muito, estudava. Sempre quis, sempre gostei e não me vejo atuando de outra forma. Até tentei, pois onde eu morava todas as moças trabalhavam em banco, era o máximo. Comecei a trabalhar, mas estava voltando para casa e vi duas crianças saindo da escola tentando atravessar a estrada, eu peguei nas mãos delas e as atravessei. Pensei o que eu estou fazendo trabalhando naquele banco? Tantas coisas eu poderia fazer por essas crianças. Cheguei à casa e falei para os meus pais, vou voltar para o banco e pedir demissão, quero ser professora, sempre quis. Fui e me matriculei no magistério. (P2)

As características da formação acadêmica, a opção pela profissão docente e as condições objetivas de atuação certamente influenciaram a postura da professora e sua experiência profissional ampla, em meio à vivência na complexidade do trabalho docente em sala de aula.

Nóvoa (1992) chama a atenção para o percurso histórico da formação da profissão docente para compreender as peculiaridades da profissão. Opondo-se à racionalidade do trabalho dos professores compreendida como funcionários, ora da Igreja, ora do Estado, meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, o autor aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, ou seja, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Crê que são constituintes do professor, compreendido como profissional autônomo.

Tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas se percebeu indicativos de que os professores consideram importante essa condição. Dão valor à participação dos alunos, quando juntos reformulam formas de agir e pensar a prática pedagógica. Há a confirmação de que para eles a prática docente é construída nesse processo dialógico com seus estudantes na aula e que essa competência se desenvolve ao longo da vida profissional.

*Bem, atualmente é impossível dar aulas descontextualizadas, é necessário contextualizar o conteúdo que vou trabalhar no tempo e no espaço. É preciso que os alunos aprendam a lidar com o conhecimento que adquirem na universidade. Acredito que o currículo do curso de Pedagogia, hoje, propicia muito isso. Os alunos entram em contato com o mundo da escola bem no início do curso e isso facilita muito, pois assim ele já tem contato com a realidade da escola e estabelece a relação entre o que aprende aqui a teoria e a prática na realidade. (P5)*

Todos os docentes evidenciaram uma relação de gosto e prazer em exercer sua profissão. Manifestaram profissionalismo, dedicação, comprometimento e investimento no desenvolvimento profissional. Também foi possível perceber a capacidade de autonomia para a tomada de decisões, tanto referente à sua prática quanto em relação aos objetivos de ensino, materiais utilizados, escolha de conteúdo, recursos metodológicos. Todos indicaram possuir uma visão processual do ensino que fazem e sobre a aprendizagem que é desencadeada.

Apesar da verbalização dos professores evidenciarem uma perspectiva democrática e comprometida de docência, em alguns momentos, na observação, essa condição se mostrava limitada. Parecia haver um *habitus*, como indica Bourdieu (2002) que aprisionava algumas intenções que se cristalizaram em experiências anteriores.

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nessa perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional.

Durante o período das observações, buscamos verificar como os docentes desenvolviam a sua prática, para que se pudesse, também, encontrar indícios de situações de práticas inovadoras. Entendendo a inovação como um movimento de ruptura com o pensamento técnico-instrumental, procurando aliar outras racionalidades no processo de ensino e aprendizagem, encontramos significativas evidências nas aulas observadas. Nesse sentido houve um especial destaque à relação teoria-prática e ao protagonismo discente.

Ao realizarem suas práticas, os professores afirmaram a importância de partilhar decisões com seus alunos. Foi verificado tanto nas entrevistas quanto nas observações das aulas que os docentes estabelecem com os estudantes uma espécie de contrato pedagógico. Há indicativos, também, de que os estudantes, no primeiro contato, reagem a esse contrato com certo estranhamento. Após algumas atividades, consideram interessantes e as desenvolvem com entusiasmo e dedicação. Sousa Santos (2000) afirma que o novo gera incertezas, desacomoda, obriga a tomada de decisão. Propiciar que os estudantes assumam posições e colocá-los em situação de protagonismo é importante e eles manifestaram alegria e satisfação em aprender e entusiasmo com as experiências vividas.

Para Cunha (2001), a relação positiva entre docentes e estudantes confirma a condição de que o conhecimento vem sempre no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas. O entusiasmo, o afeto e a paixão aparecem nas entrevistas dos docentes pesquisados como qualidades que identificavam em seus professores.

Na análise dos relatos dos docentes, percebe-se que há ações que propiciam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória. Também é possível afirmar que, em todas as aulas, pelo menos dois desses indicadores de inovação estavam presentes. Foi também verificado que esses docentes valorizavam as iniciativas de ruptura

paradigmática nos processos de ensinar e aprender e tinham a clareza de que esse processo deveria formar futuros professores comprometidos, cidadãos críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Os docentes lembravam com frequência e de maneira bastante latente situações em que os seus professores desenvolviam atividades consideradas diferenciadas, nas quais eram eles colocados de maneira significativa como atuantes nas experiências, ou seja, eram estimulados a participar efetivamente de situações no processo de ensino e aprendizagem com especial protagonismo. Essas dimensões são apontadas como essenciais por Cunha (1998). Quando há reflexão sistematizada sobre essas aprendizagens e seus pressupostos percebe-se que há um processo cultural de formação em movimento. De alguma forma, eles repetem essa cultura com seus alunos. Vivem com eles a didática que querem exercitar, assumindo, na formação de professores, as formas de ensinar que se constituem em conteúdo de aprendizagem. Ou seja, o professor, em especial o professor de Didática, ensina fundamentalmente pelo exemplo, pelo que faz junto com seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Nas observações realizadas, percebemos que muitos professores têm a preocupação da coerência entre o dizer e o fazer. Procuram valorizar o trabalho coletivo com os seus alunos, para que eles compreendam com o novo, com as incertezas, com os desafios. A relação entre teoria e prática constitui-se numa referência do trabalho pedagógico que se propõe a fazer rupturas paradigmáticas.

## Conclusões

Este estudo confirmou a hipótese de que nas disciplinas pedagógicas a prática pedagógica é conteúdo da formação. Os docentes das licenciaturas construíram muito de seus saberes em suas trajetórias como estudantes e têm consciência de que suas práticas serão também referência para seus alunos. Essa perspectiva tem intensos impactos sobre o campo da docência das didática e das disciplinas pedagógicas.

Lembramos que Tardif (2002, p. 223) afirmou que o “saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Nesse sentido, o saber é uma construção coletiva de sujeitos inseridos na dimensão social.

O professor é um ator que, dotado de razão e sensibilidade diante de certas condições, persegue intencionais objetivos. Para isso, age em função do *seu saber* que, pela complexidade do ato de ensinar, é múltiplo.

A reflexão sobre os conhecimentos e saberes dos professores implica em abordar a sua formação, pois oportuniza identificar necessidades e possibilidades vivenciadas diante das contingências da realidade concreta. Nesta relação entre formação e realidade do contexto de trabalho, Tardif (2005) entende que

“... o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a 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-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente” (p.11).

As concepções, crenças e atitudes docentes se expressam e se caracterizam por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito. Assim, de acordo com seu funcionamento, as concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica dizer que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo.

Os achados do estudo se reconhecem nas idéias do autor. Nossa expectativa é de que as compreensões aqui explicitadas se tornem objeto de reflexão e análise entre os docentes dos Cursos de Licenciatura e que contribuam para uma formação inicial de professores da melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das G. C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2005. p. 11-35.
- BALZAN, Newton César. **A Didática e a questão da qualidade do ensino superior**. Cadernos CEDES (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores/as como investigadores/as da sua própria prática. **Cadernos da Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, jun./dez. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática.2000.
- CASTANHO, Sérgio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2001.
- CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas : especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2006. P.07-18
- CUNHA, M.I.da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM, 1998.
- \_\_\_\_\_. A geografia social da formação de professores: uma releitura da contribuição de Andy Hargreaves. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: Anped, 2001. 1 CD-ROM.

LEITE, D.(org.) **Pedagogia Universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior.** Porto Alegre: EDUFRG,1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António de Sampaio da. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente resignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. São Paulo: Papyrus, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. e GOMES, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum.** São Paulo: Cortez. 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para um novo senso-comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.