



A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*

Ilma Passos Alencastro Veiga¹
Edileuza Fernandes da Silva²
Odiva Silva Xavier³
Rosana César de Arruda Fernandes⁴

RESUMEN:

LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE
EDUCADORES: RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Este trabajo intenta comprender el papel de la didáctica en la formación del profesor de educación básica, a partir del análisis del habla del profesor y de la dinámica del aula en cursos de instituciones privadas de educación superior. Se percibe la necesidad de reorganizar el contenido de las disciplinas y repensar la formación del profesor de didáctica para trascender la dimensión netamente técnica que atenta contra la relación profesor-alumno.

Palabras claves: didáctica, profesor, alumno, aula, pedagógico.

ABSTRACT:

DIDACTICS IN TEACHERS' FORMATION:
TEACHER-STUDENT RELATION

This work searches to understand the role of didactics in the formation of the basic education teacher, from the analysis of teachers' speech and the dynamics of the classroom, in high education courses in private institution. It is perceived the need to reorganize the content of these disciplines and rethink the formation of the didactics teacher, to exceed the dimension technique, that attempts against the teacher-student relation.

Key words: didactics, teacher, student, classroom, pedagogic.

RESUMO:

O presente trabalho busca compreender o papel da Didática na formação do professor para a educação básica, a partir da análise da fala de professores e da dinâmica de salas de aula em cursos de licenciatura de uma instituição privada de ensino superior. Percebe-se a necessidade de reestruturar o conteúdo da disciplina e repensar a formação do professor de Didática, no sentido de transcender a dimensão puramente técnica, atentando-se para a relação professor-aluno.

Palavras chaves: didática, professor, aluno, aula, pedagógica.

A PESQUISA

Este estudo sobre a Didática nos cursos de licenciatura objetiva compreender o papel dessa disciplina na formação do professor. O interesse pela temática surgiu no momento em que os componentes do Grupo de Pesquisa, como profissionais no ensino superior, perceberam a necessidade de compreender e analisar a prática pedagógica de professores que atuam na formação docente de futuros profissionais da educação básica.

¹ Passos Alencastro Veiga, Ilma, Universidad de Brasilia, Brasilia DF, Brasil.

² Fernandes da Silva, Edileuza, Universidad de Brasilia, Brasilia DF, Brasil

³ Silva Xavier, Odiva, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

⁴ de Arruda Fernandes, Rosana César, Universidad de Brasilia, Brasilia DF, Brasil.

A pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizadas a entrevista semi-estruturada e a observação. A entrevista possibilitou compreender o significado que as professoras atribuem ao seu processo didático, bem como sua atuação no âmbito da sala de aula. A observação ofereceu a importante vantagem do contato pessoal com a realidade da sala de aula e possibilitou captar elementos fundamentais para a análise apresentada a seguir.

As interlocutoras da pesquisa são quatro professoras de Didática de uma instituição privada, com os seguintes perfis: duas encontram-se na faixa etária entre 41 e 50 anos e duas, entre 51 e 60 anos. Duas são de Minas Gerais, uma de Goiás e a outra do Rio de Janeiro. Todas possuem, em média, experiência de 15 anos de atuação efetiva no magistério superior. Há entre as professoras um denominador comum: três delas iniciaram a carreira docente na educação básica e somente mais tarde ingressaram na instituição de ensino superior como professoras de Didática. Apenas uma iniciou a carreira docente no ensino superior sem ter vivenciado a escola básica. Todas são pedagogas e duas têm Mestrado em Educação.

No primeiro momento desta pesquisa foram analisados os Planos de Ensino: o escrito, com o objetivo de compreender a proposta teórico-metodológica apresentada por cada uma das docentes e o enfoque atribuído à Didática na formação do professor. Para analisar as informações captadas neste segundo momento da pesquisa é imprescindível resgatar as conclusões das análises dos Planos de Ensino, buscando estabelecer uma relação entre o escrito e o vivenciado.

Os planos de ensino apontam para uma perspectiva de formação que privilegia: a) visão contextualizada e multidimensional do processo didático e a intersecção entre o saber local e o universal; b) ênfase nos princípios: da complexidade do processo educativo; globalidade e integração no tratamento do ensino; e valorização da pesquisa e da interação; c) preocupação com o papel da Didática na formação de professores, revisitando sua historicidade e as tendências pedagógicas atuais; d) importância da temática sobre a relação educação-sociedade e o papel da escola e do professor na mediação da aprendizagem do aluno; e) estudo das relações entre projeto pedagógico da escola, planejamento de ensino e o papel do professor; f) indício de uma metodologia participativa e o emprego de tecnologias da informação e comunicação; g) fortalecimento da concepção de avaliação formativa, diagnóstica e contínua; h) reforço aos autores que pesquisam a Didática.

Essas constatações serviram de base para a análise dos aspectos captados das falas, o dito e observados nas aulas, o vivenciado com o intuito de, a partir do confronto de dados melhor compreender os fundamentos da prática pedagógica do professor de Didática.

ESCUTANDO AS PROFESSORAS

A leitura dos dados possibilitou a organização das seguintes categorias: trajetória profissional; formação inicial e continuada; o papel da Didática e seus fundamentos na formação de professores. A partir dessa leitura, foi possível uma aproximação com a trajetória de vida das professoras pesquisadas para chegar ao exercício do magistério; percepções em

relação à formação; concepções de sociedade, educação e cidadania, tendo em vista que, as práticas docentes são influenciadas pelo modo como o professor pensa e age nas diversas situações de vida pessoal e profissional. Conforme Nóvoa (1992) a formação crítico-reflexiva do professor implica a produção da própria vida, da profissão docente e da escola. É o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, respectivamente.

As entrevistadas apresentam com clareza que a intenção de se dedicarem à docência foi por “gostar de dar aula” (Régia); pelo interesse em ser “dona de escola” (Verônica); “por vocação”, como explicita Rosa. A professora Jeane desde criança contestava regras, ao afirmar: “Minha mãe ensinava e eu prestava muita atenção, mas eu fazia do meu jeito”.

No início de suas falas, foi possível verificar que o ingresso na carreira se deu por fatores econômicos e pela influência familiar, como confere Jeane: “Então, tudo começou por causa da brincadeira”, referindo-se às brincadeiras com outras crianças, estimuladas pela mãe. Outra influência foi exercida por uma professora de Didática, conforme mostra seu depoimento:

Quando eu cheguei no 1º ou no 2º ano do magistério, alguém tinha me enxergado não como uma aluna que tomava segunda época, que repetia ano (por causa da Matemática), mas que eu era criativa e aí eu comecei. Meu caderno mais bonito era o de Didática. Eu comecei a vibrar e fazia de tudo para essa professora me ver; [...] você lê e gosta de Cecília Meireles; [...] você gosta do que é poético; [...] aí eu me apaixonei pela poesia e pelo ensino.

Quanto ao investimento pessoal na formação continuada, as professoras manifestam posições diversas. Uma participa de eventos mais voltados para a área da Psicologia; outra apresenta interesse diversificado, incluindo movimentos sociais e educação de adultos; a terceira afirma não fazer cursos, pois seu interesse é pela “autoformação”, enquanto que a quarta afirma: “tudo que aparece eu faço”.

Vale salientar que nenhuma das quatro professoras de Didática mencionou os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino –Endipe– como espaço de formação continuada. Uma prática formativa seja individual ou coletiva, pode ser analisada “como uma mobilização de saberes e trajetórias anteriores para uma situação de produção de identidade” (Bolivar, 2002, p. 121). Todavia, não foi possível perceber um envolvimento maior com a formação focada em questões pertinentes à área de atuação docente.

A formação continuada é instrumento de construção da profissionalização, segundo Alarcão (1998, p. 107) “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”.

No que diz respeito ao papel da Didática, uma professora afirma: “Ela é articuladora do processo ensino-aprendizagem, da teoria e prática, no incentivo à pesquisa, na relação professor-aluno. [...] É uma disciplina que pode ser trabalhada como movimento dialético. [...] A Didática não é isolada. [...] Ela dá abertura para a própria vida” (Régia). A Didática, nesta perspectiva, ajudaria os futuros docentes a compreender e empregar os saberes obtidos na formação para uma melhor organização do trabalho pedagógico e gestão da sala de aula. Duas professoras reduzem o papel da Didática “técnica de ensinar qualquer coisa a qualquer

peessoa” e deixam transparecer uma proposta distante do mundo contemporâneo e do seu objeto –o ensino.

Todavia, uma das professoras preconiza uma Didática “*problematizadora, contextualizada, criativa, totalizadora e fundamentada no princípio da complexidade*” (Jeane) contestando uma visão imediatista e utilitarista da disciplina.

Solicitadas a se manifestarem a respeito dos aspectos facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento da Didática, as professoras elencaram como facilitadores: turmas pequenas, experiência docente de alunos e a autonomia para o trabalho. Todavia há uma preocupação com a falta de compromisso do aluno, pois a maioria não tem intenção de ser professor e demonstra resistência em relação à disciplina dificultando o trabalho pedagógico, como ilustra a fala da professora Régia: “*Queria um aluno mais comprometido, um aluno que viesse disposto a ser professor; um aluno que assumisse a leitura mais efetivamente*”.

No tocante à relação que as professoras estabelecem entre o plano de ensino e a prática pedagógica, revelam em seus discursos que procuram exercitar, no cotidiano da sala de aula, aquilo que expressam nos planos de ensino; ou seja, elas dizem que vinculam concepção e realização, que segundo Veiga (2004) são dois momentos do fazer docente. Entretanto, percebe-se às vezes nas falas a questão do desejo e não da vivência, de fato.

De modo geral, a intenção existe, mas provavelmente devido às características dos alunos, à pressão do tempo ou à formação das professoras, estas acabam por trazer para a prática suas concepções veladas e não as explicitadas nos planos de ensino. A professora Jeane mostra bem esse dilema, quando diz, por exemplo: “*Eu acho que a Didática é muito mais do que a gente consegue colocar na ementa. É muito mais do que aquilo que está no papel, no conteúdo. Mas eu também não gosto de entregar um documento na secretaria e não ser a Didática que eu vivo.*”

A professora Jeane afirma que ao se deparar com a demanda dos alunos que querem uma Didática instrumental para realizar o Estágio Curricular Supervisionado ou para enfrentarem concursos públicos para a Secretaria de Educação, que enfocam nos planos de aula: competências, habilidades e procedimentos, ela deixa de vibrar. Por isso, diz: “*Eu misturo. [...] E aí eu pego o conteúdo de Didática, o plano de unidade e o plano de aula que eu vou trabalhar esses componentes e questiono: Que tipo de professor eu quero ser? Que tipo de pessoas eu quero formar?*”. Tudo indica que, embora seja condicionada institucionalmente a apresentar um plano de ensino, não o segue conforme suas explicitações. Parece que esse é um fato comum entre professores, uma vez que situação semelhante foi encontrada em depoimentos de outros professores universitários da Região Sudeste, participantes de outra pesquisa realizada por Veiga (2004).

Questionada sobre a relação que estabelece entre o seu plano de ensino e a sua prática pedagógica cotidiana, a professora Rosa foi sucinta dizendo que, “*no dia-a-dia da sala de aula procuro exemplificar, sempre faço essa articulação teoria-prática*”. Essa ação exemplificativa não evidencia uma concepção de teoria e prática no esquema da unicidade. Expressa uma visão reducionista, uma articulação linear deixando transparecer um processo de sobreposição da teoria à prática que não contribui para a compreensão do conhecimento na sua integralidade, bem como, não possibilita ao futuro professor perceber que toda prática tem por trás uma teoria que a orienta.

Nessa mesma linha de compreensão a professora Régia foi mais contundente afirmando que trabalha todo o conteúdo do plano de ensino, levanta questionamentos sobre a percepção dos alunos em relação à escola e vai inserindo a Didática. Afirma categoricamente: “*Sempre trabalho teoria-prática, prática-teoria*”.

Por outro lado, a professora Verônica, foi mais explícita, ao dizer que a relação é direta entre seu plano de ensino e as dinâmicas que desenvolve em sala de aula. Ela diz claramente:

Faço o plano de ensino e executo. Acho fundamental ter o plano e ter a possibilidade de trazer para o cotidiano, colocar a teoria na prática. O Plano de ensino é dinâmico. Faço atualização a cada ano. Faço avaliação com os alunos no final do semestre e peço sugestões, os mesmos dizem que deveria ter mais Didática.

Nesse processo de busca do acerto, em meio às dificuldades para fazer a vinculação entre teoria e prática, as professoras de Didática entrevistadas, consciente ou inconscientemente, transferem um pouco de suas responsabilidades para os alunos, à medida que são criados grupos de seminários e durante vários encontros, o estudo da Didática em sala de aula e o desenvolvimento do plano de ensino ficam a cargo desses grupos. Embora eles possam contar com a orientação e a coordenação das professoras de Didática, na prática os grupos de seminários são os “donos” da aula e muitas vezes aspectos fundamentais do plano de ensino não são enfocados nem praticados.

UM OLHAR SOBRE A AULA

Adentrando a realidade de sala de aula foi possível perceber que a observação exige do pesquisador mais que “olhar atento”, exige a habilidade de dialogar com os fatos, ações, discursos, estabelecendo uma relação entre esses elementos de forma a interpretar o observado sem permitir que a subjetividade interfira sobre a análise. Para tanto, foram construídas as seguintes categorias de análise: a) profissionalização docente; b) currículo; c) organização do trabalho pedagógico e da aula e, d) articulação teoria e prática. Mas antes de apresentarmos as análises, consideramos importante conceituar *aula* para melhor situar o objeto de estudo.

No imaginário coletivo a *aula* é o momento em que um professor expõe um tema/contéudo diante de um grupo de alunos ou pessoas em atitude passiva –é a tão polêmica e tradicional aula expositiva. Esta é uma das formas de organização da aula, não deve ser deixada de lado e sim considerada no conjunto das formas didáticas de condução da aula, Libâneo (1994). Este estudioso do tema apresenta o seguinte conceito:

o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. (1994, p. 177).

A aula é apresentada como o momento em que ocorre o encontro entre os alunos e o conteúdo de ensino, pensada e planejada com vistas a objetivos educativos no plano de ensino e de aula. O foco é a atividade do aluno, que assume assim o papel de protagonista. Nesse sentido, a aula não é um espaço físico, um horário e um grupo de alunos.

A realização de uma aula pressupõe uma estruturação didática composta por objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e meios necessários para que os estudantes se sintam desafiados a construir suas concepções, tendo como ponto de partida uma problematização apresentada tanto pelo professor quanto pela turma ou pelo próprio contexto. A relação pedagógica entre os participantes do processo didático torna-se uma ação coletiva e participativa, voltada para a obtenção dos objetivos educacionais propostos. Uma relação que permita aos professores e alunos trazerem suas experiências, vivências, conhecimentos, incertezas, bem como questões para serem analisadas, interpretadas e compreendidas.

Os aspectos que nos propomos analisar foram subtraídos de situações de aula, expressando a prática pedagógica das professoras. Sabendo que essas aulas constituem-se em espaço privilegiado de formação docente podendo indicar uma visão conservadora ou emancipatória.

Um dos componentes da profissionalização docente é a construção da identidade profissional que conforme Veiga (2004, p. 77), *“deve ser alicerçada na articulação entre a formação inicial e a continuada”*. Todavia, foram observadas práticas que não contribuem para essa construção, quando se delega exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo sucesso e insucesso do aluno, o excerto a seguir é bem ilustrativo. Enquanto a professora apresentava uma ficha para levantamento do diagnóstico de uma escola para realização de um plano de ensino, foi possível presenciar a seguinte explicação: *“Nessa ficha serão levantados dados de uma escola fictícia. A escola real tem escassez e quanto mais escassez temos, mais criativos devemos ser. Podem trabalhar sozinhos, porque o trabalho do professor é solitário mesmo.”* (Verônica)

Essa posição desconsidera os fatores contextuais que implicam no trabalho realizado pelo professor na escola e sala de aula, tais como: a forma de gestão, condições materiais, espaços de discussão, carga horária de trabalho e responsabilidade do governo em suprir as necessidades da escola. Denota uma posição ingênua frente às questões que demandam uma análise crítica por parte do formador de formadores e não contribuem para a construção da identidade docente.

Outra categoria que merece destaque é a questão do currículo que estrutura e organiza as disciplinas e as atividades didáticas necessárias, bem como uma forma de acompanhamento da proposta curricular. O currículo é a expressão do projeto pedagógico do curso, visto sob essa ótica tanto o projeto pedagógico quanto o currículo estão intimamente vinculados ao professor e alunos. No entanto, na prática não foi isto o observado, pois a Didática desenvolvida estava totalmente desvinculada das demais disciplinas organizadas para a formação do professor. Há um desconhecimento do currículo e do projeto pedagógico do curso.

Diante dessa situação desarticuladora é possível levantar algumas fragilidades no processo de formação inicial de professores:

- a) fragmentação e desarticulação curricular. A Didática é planejada individualmente e não pelo grupo de professores;
- b) a disciplina é tratada como se fosse autônoma e sem vínculo com o seu significado para o exercício da profissão;

- c) a ausência do significado da Didática e de seu papel importante na formação do professor, sem considerar o curso e suas necessidades.

A organização curricular do curso é o norte para o planejamento da disciplina, pois favorece a integração horizontal entre as disciplinas do mesmo período e a integração vertical entre as disciplinas dos períodos anteriores e posteriores.

Quanto ao trabalho pedagógico, Villas Boas (2001, p. 203) afirma que resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional ou em outros espaços “[...] é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes”.

A aula ocorre em um espaço físico organizado em carteiras universitárias enfileiradas, muitas vezes, reorganizadas em forma de círculo, pequenos grupos. Em algumas aulas as professoras organizaram a exposição didática com o emprego do retroprojetor, uso do quadro de giz, textos para serem lidos em grupos. De forma geral, as aulas não aconteceram em espaços e ambientes alternativos na instituição ou fora dela.

No tocante a organização da aula propriamente dita foi possível perceber a centralidade do papel do professor na determinação dos objetivos, na seleção do conteúdo e na forma de socializar a aula. Com efeito, a aula não foi concebida como espaço e tempo para se planejar em conjunto, em equipe. Esta forma de organização de aula fortalece a passividade do aluno impedindo o desenvolvimento de atitude de co-responsabilidade.

Foi possível observar pontos positivos que merecem destaque, tais como: organização de atividades individuais ou em grupos para compreender uma temática mais complexa; elaboração de planos de ensino para uma realidade escolar e realização de exercícios para desenvolver habilidades de resolver problemas.

A articulação teoria e prática na perspectiva de prática reiterativa conforme Vázquez (1977) é vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. Tem por base uma prática criadora já existente, porém, em função do seu caráter imitativo e da não transformação da realidade, é considerada uma prática inferior. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processos de ensino. Após ter orientado os alunos sobre as atividades do dia –elaboração de um plano de curso, uma aluna perguntou: “*Professora, tudo será inventado?*” A professora Verônica assim se posicionou: “*Sim, mas a partir de um modelo padrão de escola pública: três blocos com cinco salas de aula, dois banheiros de alunos, quadra de esporte, biblioteca.*” Outro aluno perguntou ainda: “*Qual o nível socioeconômico do nosso aluno?*” Esta questão não obteve resposta alguma da professora.

Essa forma de ver a escola é reducionista, uma vez que limita a compreensão da escola como um espaço político-pedagógico, um campo de possibilidades, além de não oportunizar aos futuros professores um vínculo com a realidade concreta em que efetivamente ocorre o trabalho educativo e se desenvolverá sua prática. Uma das características da aplicação técnica, conforme Boaventura Santos (1996, p. 19). “*é exatamente o fato de que*

quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela”.

Em outra aula em que a mesma professora explicava a utilização dos recursos didáticos, uma aluna perguntou se poderia utilizar o filme na “microaula”, uma aula de dez minutos que seria dada por cada aluno, ao final do semestre. A professora assim se colocou: *“Não, pois teremos apenas dez minutos e essa aula tem outros objetivos”* (Verônica).

Entretanto, foi possível observar em outro momento algum avanço em relação à contextualização do conhecimento sinalizando uma possível superação da prática conservadora. A professora Jeane ao abordar o tema plano de curso fez um pequeno relato de experiência de um trabalho realizado em uma escola de outro Estado, considerada por ela como muito interessante e destacou: a participação dos pais, o projeto político-pedagógico da escola e a organização curricular como pontos positivos do trabalho. Ao final justificou a importância de relatar experiências boas para que os alunos olhem para o contexto social/escolar estimulados a conhecer a realidade. Todavia, solicitou a dois alunos da turma que fizessem uma pesquisa nas escolas, direcionando para a coleta de modelos de planos. *“Vocês dois (alunos) poderiam buscar, em escolas próximas à casa de vocês, o plano de curso, de unidade e de aula para o próximo encontro.”*

A orientação da professora ocorre com o intento de promover a articulação da teoria à prática, necessária para a reconstrução do conhecimento e pautada na análise crítica e na intervenção na realidade. Porém, a solicitação feita é restritiva e empobrecedora, uma vez que, propõe a coleta de modelos desvinculando-os da concepção de planejamento coletivo, sem preocupação em levar os alunos a compreender o contexto mais amplo em que esses planos foram gerados.

Em que momento da formação esses alunos aplicarão os conhecimentos teóricos, uma vez que a metodologia enfatiza demonstrações que dispensam a argumentação e a reflexão –receptuário didático, bem como, a aplicação em situações reais?

Dessa forma, o conhecimento é transmitido pelo professor sem a intencionalidade de criar situações de vínculo entre a experiência e o sujeito, visto como um produto acabado, sem oportunizar aos sujeitos cognoscitivos a sua construção, sua reelaboração a partir das experiências construídas historicamente.

Em várias situações foi possível observar que a responsabilidade pela aula é restrita ao professor formador. Algumas merecem reflexão, como a frequência com que os alunos deixavam de levar material indispensável para o bom andamento da aula. A frequência com que entravam e saíam das salas de aulas observadas, assim como chegavam atrasados, também demonstra descompromisso com o trabalho pedagógico, reforçado pela pouca participação oral e não envolvimento com as exposições realizadas pelas professoras.

Essas situações normalmente ocorrem quando o planejamento da ação educativa não apresenta objetivos claros e definidos para o professor e alunos, gerando sobreposição de atividades, ausência do debate, trabalho individual, ou seja, a não inserção do aluno no processo prejudica a relação ensinar/aprender.

UMA SÍNTESE

Por tudo quanto foi exposto até o momento, podemos afirmar que as propostas de formação pedagógica necessitam:

- transcender o sentido puramente técnico e visar competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a prática;
- tomar a escola como espaço por excelência da formação do professor em busca de uma maior contextualização didática;
- unificar os planos de ensino a fim de recuperar a unidade da disciplina por meio de um enfoque integrador e coletivo. Isto exige trabalho em equipe para conceber, executar e avaliar a disciplina no âmbito do currículo e do projeto pedagógico do curso;
- reestruturar o conteúdo de Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica, fornecendo orientações necessárias para tornar o processo didático uma ação reflexiva, questionadora e interdisciplinar;
- repensar a formação do professor de Didática, bem como seu processo de desenvolvimento profissional e suas condições objetivas de trabalho;
- fortalecer a relação professor-aluno, oportunizando a este agente assumir o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento didático;
- possibilitar a concretização da relação dialógica em sala de aula, de modo a aproximar as dimensões razão e emoção.

Finalmente, é importante dizer que esse momento da pesquisa oportunizou compreender o processo vivido pelas professoras de Didática e as relações estabelecidas em sala de aula: professor e aluno; teoria e prática; ensino e aprendizagem; conteúdo e forma; objetivo e avaliação; reflexão e ação no trabalho pedagógico.

Adentrar a sala de aula com toda a sua complexidade, exigiu das pesquisadoras um aprofundamento teórico sobre a temática em questão; no sentido de realizar uma análise mais criteriosa da prática pedagógica e das relações que se desenvolvem nesse espaço, imbuídas do espírito inovador e do desejo de contribuir para a reflexão sobre a importância da Didática na formação do professor para atuar na sociedade atual, em que o centro das atenções deve ser o ser humano.

* Esta pesquisa do Grupo de Estudos “Profissão Docente e Práxis Educativa” conta com a participação das alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação (FACE) do UniCEUB, Mônica Luiz Lima Ribeiro e Anamaria Harumi Tamanaha, na condição de pesquisadoras iniciantes.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel** (1988): "Formação continuada como instrumento de profissionalização docente" en *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, pp. 99-122.
- Bollivar, Antônio** (org.) (2002): *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, EASC.
- Libâneo, J.C.** (1994): *Didática*. São Paulo, Cortez.
- Santos, B. S.** (1996): "Para uma pedagogia do conflito" en *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina.
- Vázquez, A.S.** (1977): *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Veiga, I.P.A.** (2004): *A prática pedagógica do professor de didática*. 8ª ed. Campinas SP, Papirus.
- Villas Boas, B.M.F.** (2001): "Bases pedagógicas do trabalho escolar" en *Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização*. Mód. I, v. 1. Brasília, FE/UnB.