



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**REGINA CÉLIA RIBEIRO LOTFFI**

**A PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES  
DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE  
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2014**

REGINA CÉLIA RIBEIRO LOTFFI

A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO  
SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CURSO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante.

FORTALEZA - CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lotffi, Regina Célia Ribeiro.

A práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do Curso de Ciências Biológicas. [recurso eletrônico] / Regina Célia Ribeiro Lotffi. - 2014.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 148 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Formação de Professores.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Dr<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante.

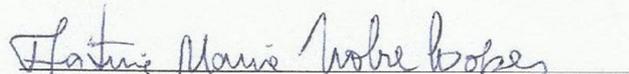
1. Práxis. 2. Prática Pedagógica. 3. Didática. 4. Ensino Superior. I. Título.

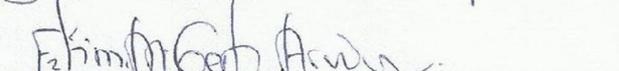


## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos seis dias do mês de junho de dois mil e quatorze, **REGINA CÉLIA RIBEIRO LOTFFI**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – UECE), Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) e Dra. Fátima Maria Leitão de Araújo (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 9h às 11:10, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Regina Célia Ribeiro Lotffi**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10,0. Eu, Maria Marina Dias Cavalcante, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fê.

  
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente - UECE)

  
Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

  
Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (PPGE/UECE)

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

(Paulo Freire)

Aos meus pais, Odonor e Maria José, pelos caminhos que me indicaram e me conduziram e pelo amor que nos une eternamente. *In memoriam.*

Ao meu irmão, Odonor Filho, mesmo que ausente fisicamente, se faz muito presente em meu coração e que deixou um grande vazio em nossa família. *In memoriam.*

A todos os professores que acreditam que a Didática é uma das chaves que abrem as portas para superar inúmeras dificuldades que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem.

Aos meus alunos, fonte de inspiração do meu trabalho, por todo aprendizado compartilhado ao longo das nossas aulas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela inspiração e iluminação em todos os momentos de minha vida e por viabilizar a concretização do nosso sonho.

Aos meus filhos, Caique e Poena, pela oportunidade de experimentar a mais pura forma de amor revelando-me a certeza que todos os dias, ao lado deles, são maravilhosos.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos pelas manifestações de apoio e carinho constante.

A todos os amigos que estiveram ao meu lado - em especial, Assunção, Estefânia, Fátima Cavalcante, Fátima Paiva, Gorete, Regina Róseo, Vera, Valda Albuquerque, pelo apoio e amizade.

Às amigas Charmênia, Francione, Nívea, Solange, Socorro Sousa, pela torcida e pelas palavras de incentivo.

A Márcia, pessoa amiga e carinhosa, obrigada pela amizade e pelas palavras de conforto em momentos decisivos.

As queridas amigas, Ana Maria do Nascimento, Emanuelle Oliveira e Milene Kinlliane, pelo vínculo formado, apoio, carinho e amizade.

Aos amigos conquistados na turma de 2011 do PPGE, pelo incentivo, carinho, apoio, companheirismo e múltiplas aprendizagens. Em especial aos amigos Eunice, Iany, Lúcia, Renata, Rodrigo, Ozélia, com quem convivemos mais de perto.

À turma de 2012 do PPGE, em especial, aos amigos: Ana Maria, Ana Paula, Bárbara, Emanuelle, Elinalva, Gardner, Jacqueline, Leno e Milene Kinlliane, pelos bons momentos, pelas risadas, pelas conversas, trocas de experiências, aprendizagens, produções e por termos compartilhado anseios, dificuldades e esperanças.

Um agradecimento carinhoso a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante, por todos os momentos de orientação, compreensão, competência e atenção dedicada ao meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Maria Leitão Araújo, pelas valiosas contribuições, fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena, pessoa maravilhosa e especial, pelo carinho, atenção, simplicidade, incentivo a pesquisa e contribuições dispensadas durante esta caminhada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador - GEPEFE, pelas valiosas aprendizagens, partilhas e incentivo a pesquisa.

A Anne Heide, aluna de iniciação científica, pela sua colaboração na transcrição dos dados desta pesquisa.

Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos e contribuições à nossa formação.

À ex-secretária do PPGE, Joyce, e a atual secretária Jonelma, pelo atendimento sempre preciso e cordial.

***Aos sujeitos desta pesquisa e à Coordenação do Curso de Ciências Biológicas, onde foi realizada a pesquisa, por terem generosamente me recebido e permitido a realização da pesquisa.***

A todos aqueles que, embora não tenham sido citados, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho.

Muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas. Ao longo do estudo, tentamos responder ao questionamento: qual o lugar da Didática na práxis pedagógica dos docentes de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará? O interesse pela temática surgiu em função da nossa atuação como professora, como forma de aperfeiçoamento didático-pedagógico, e da compreensão de que a Didática, embora tenha o seu conceito resumido aos termos, métodos e técnicas de ensino, também deve se constituir como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas pedagógicas reflexivas e críticas. Tem por objetivo geral, compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e as contribuições da Didática para o exercício da docência. E como objetivos específicos: identificar as concepções de Didática que orientam a práxis pedagógica das professoras de Ciências Biológicas; identificar qual o lugar da Didática na práxis pedagógica dessas professoras; caracterizar a Didática na práxis pedagógica das professoras. A pesquisa se configura como estudo de natureza qualitativa, e tem como modalidade o Estudo de Caso. Precedida de um estudo bibliográfico a pesquisa de campo foi realizada fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, como técnica de coleta de dados. Insere-se no Paradigma Interpretativo ou Compreensivista, utiliza-se o procedimento de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin para a realização da atividade de interpretação e análise dos dados, guiada pelas categorias principais relativas à temática do estudo. Os sujeitos da pesquisa são três professoras de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará. Os dados da pesquisa indicaram que, para o trabalho docente, a Didática é imprescindível, pelo seu caráter epistemológico, enriquecidos por concepções filosóficas e políticas. As análises revelaram que as interlocutoras do estudo preocupam-se em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, constituindo-se de conhecimentos e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Os dados nos levaram a inferir que as professoras se preocupam com o ensino de Ciências Biológicas, a pesquisa e a práxis didático-pedagógica para superar a dicotomia entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Práxis; Prática Pedagógica; Didática; Ensino Superior.

## ABSTRACT

This research has as object the didactic-pedagogical praxis of teachers of higher education in the perspective of professors of biological sciences. Throughout the study, tried to answer the question: what is the place of Didactics in pedagogical praxis of the professors of biological sciences of the Universidad Estadual do Ceará? The interest in the subject arose on the basis of our activities as a teacher, as a way of didactic-pedagogical development, and understanding of the didactic, although its concept summarized the terms, methods and techniques of teaching, should also constitute as the translator mechanism of theoretical stances in reflective and critical pedagogical practices. General purpose, understand the relationships between the pedagogical praxis of the Faculty of biological sciences at the State University of Ceará, and contributions of the didactics for the exercise of teaching. And as specific objectives: identify the Didactic concepts that guide the pedagogical praxis of the teachers of biological sciences; identify what the place of Didactics in pedagogical praxis of these teachers; characterize the Didactics in pedagogical praxis of the teachers. The search is configured as study of qualitative nature, and the case study mode. Preceded by a bibliographic study field research was a conducted using semi-structured interview, as data collection technique. Inserts in the Interpretative Paradigm or Compreensivista, use the procedure of content analysis in the perspective of Bardin for carrying out the activity of interpretation and data analysis, guided by main categories relating to the theme of the study. The subjects of the research are three professors of biological sciences of the Universidad Estadual do Ceará. The research data indicated that, for the job, the Didactics is indispensable, epistemological character, enriched by philosophical conceptions and policies. The analyses revealed that the study speakers care to develop a teaching action that go beyond the technical dimension, being of knowledge and practical content in context, valuing the respect and the affective relationship between teacher and student. The data led us to infer that the teachers care about the biological sciences education, research and didactic-pedagogical Praxis to overcome the dichotomy between theory and practice.

**Keywords:** Praxis; Pedagogical Practice; Didactics; Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	11
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	12
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	25
2.1 A caracterização da pesquisa.....	25
2.2 O lócus da pesquisa.....	27
2.2.1 O Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UECE.....	28
2.3 A abordagem e o paradigma de pesquisa.....	31
2.4 A coleta de dados e o procedimento de análise.....	33
<b>3. DIDÁTICA E PRÁXIS: UM DISCURSO EPISTEMOLÓGICO</b> .....	37
3.1 A História da Didática.....	37
3.2 Conversando sobre a Didática.....	46
3.3 A epistemologia da prática.....	52
3.4 A práxis docente.....	67
<b>4. SOBRE A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	74
4.1 O Estado da Arte.....	74
<b>5. A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b> .....	90
5.1 Achados e reflexões.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	127
<b>APÊNDICES</b> .....	135

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador

GT - Grupo de Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretaria da Educação Básica

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UESB - Universidade Estadual do Sudeste da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFC - Universidade Federal do Ceará

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2007, através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 2. Apresentação de duas (02) dissertações dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2008 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 3. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as cinco (05) pesquisadas no ano de 2009 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 4. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as sete (07) pesquisadas no ano de 2010 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 5. Apresentação de duas (02) dissertações dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2011 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 6. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os trinta e um (31) pesquisados no GT08 - Formação de Professores e Análise de um (01) periódico dentre dezesseis (16) pesquisados no GT04 - Didática - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED – 2007 - Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 7. Apresentação de três (03) periódicos dentre os dezoito (18) pesquisados no GT 8 Formação de Professores e Análise de dois (02) periódicos de dezoito (18) pesquisados no GT4 - Didática - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2008 - Fortaleza/CE, 2013.....

Tabela 8. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e um (21) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (12) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2009 - Fortaleza - CE, 2013.....

Tabela 9. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e dois (22) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (12) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2010 - Fortaleza - CE, 2013.....

Tabela 10. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e dois (22) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (12) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2011 - Fortaleza - CE, 2013.....

Tabela 11. Apresentação de dois (02) trabalhos dentre os quinze (15) pesquisados no Sub Tema Didática – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XV ENDIPE – 2010 – Fortaleza – CE, 2013.....

Tabela 12. Apresentação de dois (02) trabalhos dentre os cento e cinquenta e cinco (155) pesquisados no Sub Tema Formação Docente – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XV ENDIPE – 2010 – Fortaleza – CE, 2013.....

## 1. INTRODUÇÃO

*O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra...*

*Guimarães Rosa*

Em seu livro “Grande Sertão: Veredas”, Guimarães Rosa, em epígrafe, nos faz refletir o quanto à vida nos ensina a cada dia, quantas certezas se rompem a cada instante e o quanto ainda se tem para descobrir. Esta curiosidade é que nos move nesta caminhada, em que vários pensamentos se cruzam, tomam outras formas e continuam a se modificar por meio de vários tipos de conhecimentos adquiridos, das descobertas realizadas. Tudo é aprendido, alguns trazem alegria, outros, tristeza, mas, o importante é que jamais se perca o encanto de viver para descobrir cada vez mais. Assim, motivada pelo interesse em aprender, emerge o desejo de descobrir uma práxis docente que lance um olhar permanente de subjetividade no saber e fazer pedagógico.

A pesquisa que ora apresentamos constitui-se em nossa dissertação de mestrado Intitulada: a Práxis Didático-Pedagógica de Docentes do Ensino Superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas. Integra-se ao Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Linha Formação, Didática e Trabalho Docente, vinculada ao Núcleo: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.

Inicialmente, apresentamos nosso encontro com a temática e como esta originou nosso objeto de investigação: a práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará. Em seguida, situamos a problematização em torno desse objeto, bem como a relevância social e científica de sua investigação. Damos prosseguimento, com a exposição das questões da pesquisa e dos objetivos do trabalho.

O desafio de realizar esta pesquisa começa com uma indagação: por que alguém se interessaria por uma pesquisa? As razões mais comuns são a prática e o local de atuação profissional do autor. De acordo com Minayo (1997, p. 17) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Assim, não há dúvida de que a expectativa de ampliar os conhecimentos foi fator determinante para a escolha temática do presente estudo, pautada em vários motivos, mas todos eles, relacionados à formação pessoal e profissional. Enumeramos em seguida, às razões que justificam a decisão de estudar a práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior.

Buscamos delinear um estudo tendo como foco central a análise da Didática na práxis pedagógica do docente no ensino superior, dado a sua importância para o ensino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docente. Além disso, o ensino nesse espaço de formação ainda é marcadamente reconhecido como um ensino que reforça a dicotomia teoria e prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento, desprovidos de formação pedagógica para atuar no ensino.

A compreensão é de que toda prática pedagógica possui um subsídio teórico que a orienta. O fato é que toda proposta de atividade pedagógica carrega consigo um referencial, que não é neutro, ao contrário, é intencional e comprometido com a visão de mundo e de homem defendida nos seus fundamentos. Para tanto, precisamos aprofundar as principais correntes filosóficas que estão na base dos procedimentos pedagógicos, buscando definição daquela que melhor possamos adequar ao processo educativo. Assim, a prática que executamos pode virar práxis, já que adquirirmos consciência do fundamento adotado.

Não podemos entender a prática pedagógica dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso é com a qualidade do ensino. Considerada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender seus fundamentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na verdade, um dos grandes desafios da Didática é fazer a articulação entre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que nem sempre quem domina conhecimentos sabe fazer uma transposição didática<sup>1</sup> diante de uma aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Segundo Chevallard, a Transposição Didática é entendida como um processo no qual um conteúdo, a saber, foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (Chevallard, 2005, p. 45).

A especialidade da Didática é tornar compreensível para o aluno aquilo que o professor pretende explicar, pois seu objeto é o ensino. Portanto, ela tem a função de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, “por meio da instrumentalização dos professores, no sentido de estes buscarem incessantemente em sua prática pedagógica uma ação transformadora de ensinar-aprender” (Veiga, 2006, p.107). Segundo Pimenta (1997, p.53) a Didática, enquanto área da Pedagogia tem no ensino seu objeto de investigação.

Considerá-la como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva.

Atualmente, as discussões sobre a prática docente, seja no ensino fundamental, médio e superior, giram em torno de questões fundamentais sobre a dimensão pedagógica do ensino e da educação em geral. Desse modo, percebe-se uma preocupação com a qualidade dos resultados do Ensino Superior, sobretudo no ensino de graduação, voltados para o campo disciplinar de conhecimentos específicos integrados ao campo pedagógico de seus docentes que lhe proporcione a competência do “saber ensinar”. Além disso, novas demandas são postas sob a responsabilidade desses profissionais, impulsionando estudos e pesquisas que atravessam o fazer docente.

A escolha da Didática como campo de conhecimento para o presente estudo justifica-se pela importância de seu objeto de estudo: o ensinar e o aprender em suas relações com o trabalho pedagógico. Vale registrar a postura expressa por Amaral (2000, p.143), ao dizer:

Diferentemente do que se propõe no ensino de alguma coisa, não temos aí o problema da especificidade do saber, delimitada em bases epistemológicas: delineia-se, com base no diferente, o que perpassa todas as situações. O papel da Didática, no caso, é o de percorrer os diferentes campos, auscultando a diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos.

Desta forma, o entendimento da questão epistemológica, além de sua natureza disciplinar, passa a ser vista fundamentalmente como uma necessidade histórica. Segundo

Pimenta (2010, p.15),

a questão epistemológica das Ciências da Educação e da pedagogia nos parece um ponto de partida fértil para a ressignificação das Ciências e da Didática, diante das demandas sociais postas à educação. O não enfrentamento dessa questão impede educadores e pesquisadores de articular suas produções e a formular pesquisas que visam responder à prática social da educação, bem como dificultar a superação dos problemas contemporâneos.

A partir dessas questões, educadores vêm procurando discutir a importância da Didática no cenário educacional, buscando efetivar um debate que possa delimitar o seu papel social. Segundo Lima (2002, p.45),

uma Didática que seja a arte de ensinar, mas seja igualmente a arte de aprender uma profissão, a arte de ler a vida e o mundo, para compreender os fins sociais da educação escolar e a sociedade em que está inserida". "Sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica.

Na realidade, o trabalho docente está intrinsecamente ligado ao ensinar e ao aprender. Importante lembrar que o papel fundamental da Didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica (VEIGA, 1992, p.22).

Outro motivo que provocou a escolha do tema investigado emergiu da nossa atuação desde 1998, como professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Normalmente, no contexto pedagógico, os professores compartilham suas dúvidas e inquietações sobre o andamento das aulas, em relação à didática, avaliações, planejamento, relação professor e aluno, entre tantos outros assuntos referentes ao ensino e aprendizagem. Por outro lado, uma expressão muito recorrente na sala de aula é: "o professor tem muito conhecimento, mas não sabe transmiti-lo" ou, ainda, "os alunos não aprendem porque o professor não tem didática". As licenciaturas são vistas como cursos rápidos, aligeirados, evidenciando a falta de um professor com práxis pedagógica como uma das fragilidades do ensino, o que provoca polêmica em relação à Didática.

Como se sabe uma das críticas dirigidas aos cursos superiores diz respeito à ausência da Didática. Relatos de que o professor sabe a matéria, mas não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, priorizando no seu trabalho docente apenas os trabalhos de pesquisa, são frequentes. Tal problema pode ser constatado tanto

através de leituras específicas da área, como através de conversas com alunos em diferentes cursos. Ao mesmo tempo, amplia-se cada vez mais a exigência de que professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como ela vem sendo realizada, possa contribuir para a melhoria didática no ensino superior.

Podemos destacar ainda que o objeto de estudo desta pesquisa se justifica em decorrência de uma série de indagações provenientes da nossa trajetória docente, a partir de questionamentos evidenciados, sobretudo no campo pedagógico, motivada pelo interesse e pela necessidade de melhor compreender a Didática. Além da nossa preocupação com o ensino e a aprendizagem, reforçou a suspeita de que a Didática representa apoio teórico e prático para a efetivação do ensino de maior qualidade. É eminente o reconhecimento da Didática como mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas pedagógicas reflexivas e críticas, que não seja restrita apenas às técnicas e métodos. Portanto, é fundamental refletir sobre o seu fundamento, sobre as raízes do seu emprego e sobre os fatores que intervêm em sua aplicação no ensino superior.

Na realidade, há um interesse pessoal por este tema de estudo, desde a graduação em Pedagogia. Durante os estudos realizados, percebíamos a importância das ações didáticas, pelo fato de ser um curso de graduação e objetivar uma formação de qualidade. Assim, a articulação da ação didática - ensinar e aprender no contexto de sala de aula relaciona-se às possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Assim, nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-lo para uma situação de aprendizagem. Desde então, a vontade de pesquisar e atuar no ensino superior ganhou força.

Em nossa prática pedagógica, procuramos sempre identificar as expectativas dos alunos em relação ao trabalho docente na sala de aula e as respostas eram quase unânimes: - esperamos que a senhora tenha uma boa didática para que a gente possa aprender. Muito embora se identificasse nas falas dos alunos, a relação entre ensinar e aprender, todavia eles reduzem meramente a transmissão do saber, deslocada de um cenário que envolve fins educacionais, projetos de homem e de sociedade, além do reconhecimento de que a Didática é teoria e prática articulada aos fins e meios, propósitos, e ações, objetivos, conteúdo e forma, fundamentada em uma prática social consciente diante dos desafios propostos pela sociedade

contemporânea.

A necessidade de aprofundar os estudos sobre pesquisa em formação docente nos conduziu ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação do Educador - GEPEFE-CE. Oportunidade que nos incentiva a enveredar pelos caminhos da pesquisa. Os momentos de estudos, debates, reflexões e discussões em torno da formação e da prática docente, nos dão a oportunidade de refletir sobre a pesquisa em educação.

Assim, torna-se indispensável o entendimento sobre o papel do professor numa sociedade em transformação. A espantosa velocidade em que o conhecimento é gerado está a exigir de todos, principalmente, do professor um constante processo de formação para atender as demandas educacionais. Neste sentido, fomos buscar os fundamentos epistemológicos que dão suporte ao trabalho docente caracterizando o campo pedagógico que o permeia. Recorremos então a Therrien (2009, p.132) quando diz que:

A docência há de ser concebida nos parâmetros de uma profissão que requer uma dupla formação para seu exercício: de um profissional formado num determinado campo disciplinar de conhecimentos específicos e integradamente a este o campo pedagógico que lhe proporciona a competência do “saber ensinar”.

São muitos os questionamentos gerados quando se objetiva compreender a prática didático-pedagógica no ensino superior e carecem de maiores investigações. A pesquisa é um importante instrumento para auxiliar no entendimento de tal situação, porque pode contribuir para uma compreensão que amenize as inquietações que se apresentam para nós no exercício docente. Buscamos encontrar na Didática, espaço de significação para minimizar os problemas da docência. Pressupomos que é imprescindível conciliar o ensino superior com as demandas profissionais, de forma a garantir uma prática consistente do docente superior, sob a ótica da cientificidade da didática, como propõe Franco (2010, p. 79):

A “convocação” da cientificidade da Didática na busca de respostas aos desafios da escola que supere a pedagogia da desautorização do sujeito e supere também a Didática do aplicacionismo estéril e que acredito e reafirmo que a Didática será o grande instrumento que poderá tensionar/transformar as práticas docentes do ensino superior.

Não obstante, a inserção na docência no ensino superior trouxe importantes contribuições para o enriquecimento da nossa prática docente. Além de favorecer a construção e ampliação do processo formativo, oportunizou a capacidade de reflexões sobre a prática

pedagógica no ensino superior. Logo, vamos percebendo a importância de uma formação que requer o domínio do campo pedagógico. O domínio dessas questões tem se configurado como requisito necessário ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que o nosso envolvimento nos coloca a par da problemática e da complexidade do ensinar e do aprender.

Vale ressaltar que o interesse em pesquisar a práxis didático-pedagógica do docente no ensino superior decorre também de nossa atuação como técnica educacional da Secretaria da Educação Básica, precisamente como integrante da Coordenação Pedagógica, o que nos permitiu uma grande aproximação com o objeto de estudo, dado ao nosso trabalho de acompanhamento pedagógico junto aos professores das escolas estaduais. Essa atividade é responsável pela formação continuada, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas em todos os níveis e modalidades de educação básica. Como técnica educacional, nossas atribuições se encaminham para a formação docente, como formadora nos cursos de formação continuada dos professores estaduais, para atender as demandas temáticas das escolas públicas. Assim, as exigências dos diretores e coordenadores das escolas tem evidenciado interesse pela melhoria da prática pedagógica docente. Isso significa que a Didática é sempre convocada para responder as questões do ensinar e do aprender como condição indispensável para o sucesso da aprendizagem.

Salientamos que a prática docente da qual falamos requer uma postura de comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Conforme Pimenta e Lima (2011, p.155) “o objetivo do pedagógico se configura na relação entre elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre”.

O ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação nos aproximou mais ainda dessas inquietações e na decisão temática deste estudo. A oportunidade surgiu para que este desejo fosse concretizado, o qual permitiu dar continuidade ao nosso processo de formação, considerando o aprimoramento científico e didático no campo da educação e o espaço formal de reflexão e produção de conhecimento educacional. As leituras advindas das disciplinas estudadas, as discussões sobre formação de professores, contribuíram para que adquiríssemos conhecimentos, trazendo subsídios teóricos à pesquisa e a prática educativa. Esta é a razão que nos fez retornar aos estudos e ampliar os conhecimentos a respeito do tema, compreender as questões que envolvem a docência, repensar a Didática e buscar respostas para algumas questões relativas.

Assim, optamos por estudar a Didática na prática pedagógica do docente no ensino superior, tendo em vista que nas últimas décadas tem-se observado um movimento de valorização na compreensão da prática docente como espaço de formação de professores. No entanto, observa-se que a abordagem de formação para a docência dificilmente estende-se para a formação dos professores universitários, como se a formação específica fosse desnecessária nesse nível de ensino.

Diante do exposto, justifica-se a nossa intenção com o objeto de estudo da pesquisa, no sentido de aprofundar as discussões voltadas para este assunto. Valendo-se das análises de autores que têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca da formação e da prática pedagógica dos professores universitários, traçamos nosso caminho para obter informações relevantes e dar respostas as nossas inquietações.

Dessa forma, buscamos suscitar algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores no ensino superior e até que ponto essas práticas estão contribuindo com o processo ensino- aprendizagem. Diante dos desafios da profissão de professor, é preciso compreender as contribuições da Didática na prática pedagógica dos docentes no ensino superior. É comum, a afirmação de que o bom professor é reconhecido por sua didática, dessa maneira esse conceito é identificado como um saber fazer, que é exigido do professor, além do conhecimento acadêmico. É nesse cenário de discussões voltado para a complexidade do ensinar e do aprender, que este estudo torna-se relevante, pois revela o constante desafio de tornar a prática pedagógica mais significativa para cada profissional e, conseqüentemente, para cada aluno. Como afirma Pimenta (2000. p, 10): “Mudar as práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional”.

Diante das questões que envolvem o trabalho docente, anunciamos a problemática da pesquisa, centrada na grande pergunta: **Qual o lugar da Didática na práxis pedagógica do docente no ensino superior?** Desta, decorrem outras questões:

- Que concepções de Didática orientam a prática pedagógica do professor de Ciências Biológicas da UECE?
- Qual a importância da Didática para o exercício docente das professoras de Ciências Biológicas?
- Como ocorre o processo de construção das aprendizagens docentes do

professor de Ciências Biológicas no desenvolvimento de sua práxis pedagógica?

- Como se caracteriza a Didática na práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da UECE?

A partir destas questões delineamos como **objetivo geral**, compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e as contribuições da Didática para o exercício da docência.

Como **objetivos específicos**, estabelecemos: a) caracterizar a Didática na práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas; b) conhecer as concepções de Didática que orientam a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas; c) Investigar o lugar da Didática na prática pedagógica dos docentes de Ciências Biológicas da UECE?

Tendo em vista os objetivos propostos, buscamos, no decorrer deste estudo, um embasamento teórico, percorrendo as concepções de autores que manifestam preocupações e reflexões acerca da Didática e da prática pedagógica dos professores, como: Candau (1982, 1998), Castro (2006), Franco (2001, 2005, 2007, 2010, 2013), Freire (1982, 1991, 1999, 1996, 2001), Lima (2001, 2008), Lima e Sales (2002), Libâneo (1994, 1998, 2003, 2007), Pimenta e Lima (2011), Pimenta e Anastasiou (2002) Pimenta (1994, 1996, 1997, 1998, 2000, 2003, 2005, 2010), Rios (1993, 2010), Vázquez (1977), Veiga (2000, 2006, 2008), dentre outros, que nos permitem entender a problemática que envolve os desafios vivenciados e enfrentados na prática pedagógica dos docentes no ensino superior.

Nosso objeto de pesquisa, quanto a sua natureza e amplitude, impõe a análise das questões relacionadas à práxis pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior e, em especial, dos que atuam no Curso de Ciências Biológicas, abordando aspectos relevantes de sua prática didático-pedagógica, desde a sua conceituação até os processos didáticos da práxis educativa desses professores.

Para tanto, este estudo é um esforço de compreensão teórica, na medida em que busca conhecer, no contexto da própria teoria, o comportamento dos conceitos e concepções, no âmbito da práxis didático-pedagógica docente no ensino superior.

Nesse cenário, consideramos relevante o nosso objeto de estudo, visto que se funda na possibilidade de contribuir com a produção de conhecimentos na área da prática

pedagógica e por ser de fundamental importância os estudos específicos direcionados ao campo da Didática.

Na perspectiva de sistematização do presente estudo organizamos esta dissertação em cinco capítulos, além das referências e dos apêndices. O primeiro capítulo introduz o nosso encontro com a temática e como esta originou nosso objeto de pesquisa: a práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas. Em seguida, trazemos a problematização em torno desse objeto, bem como a relevância social e científica de sua investigação. Damos continuidade expondo nossas questões de pesquisa e os objetivos do trabalho.

No segundo capítulo intitulado o “O Percurso Metodológico da Investigação”, discute a trajetória da investigação e os percursos trilhados na pesquisa, mediante a caracterização do lócus da pesquisa, os sujeitos do estudo e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo “A Práxis Didático-Pedagógica do Docente no Ensino Superior,” destaca quatro tópicos: no primeiro, tece considerações sobre a história da Didática com a teoria de Veiga (2000, 2006, 2008); Castro (2006); no segundo, discute os Fundamentos da Didática, mediante a caracterização das teorias educacionais e de suas implicações nas diferentes tendências pedagógicas. Para este tópico utilizamos as elaborações teóricas de Pimenta (1994, 1996, 1997, 1998, 2000, 2003, 2005, 2010), Lima (2001, 2008) Libâneo (1994, 1998, 2003, 2007), Franco (2001, 2005, 2007, 2010, 2013); no terceiro tópico, apresentamos a epistemologia da prática, a partir dos constructos teóricos de Pimenta (2010) e Franco (2010). Ao mesmo tempo em que põe em questão a categoria da práxis docente onde nos apoiamos nas elaborações teóricas de Vázquez (1977).

O quarto capítulo “Sobre a Práxis Didático-Pedagógica do Docente no Ensino Superior”: o Estado da Arte traz um mapeamento das produções existentes na área de estudo. Esse mapeamento se deu a partir do balanço de Produção realizado no Banco de dissertações e teses da CAPES, e nos anais da ANPED e ENDIPE, considerando os anos de 2007 a 2012.

O quinto capítulo com o título à práxis didático-pedagógica do docente de Ciências Biológicas, analisa as falas das professoras à luz dos autores escolhidos para dar sustentação

teórica às categorias escolhidas a priori, bem como os achados e reflexões da pesquisa.

Por fim, trazemos algumas reflexões sobre os achados da pesquisa, referentes aos resultados deste estudo, além da abertura de questionamentos que possa contribuir com a práxis pedagógica dos docentes no ensino superior, tendo em vista os desafios que se apresentam a Didática no tocante ao exercício docente.

Esperamos que as contribuições acerca dessa temática sirvam de reflexões a outros que venham a se interessar pelo assunto e, dessa forma, ampliar sua compreensão sobre o tema investigado.

A seguir será descrito o percurso metodológico da pesquisa.

## 2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.*

*Paulo Freire*

O objetivo deste capítulo é o de informar o plano metodológico, o qual nos permitiu responder a nossa inquietação que é: compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e as contribuições da Didática para o exercício da docência, de modo a visualizar os caminhos percorridos para o presente estudo.

Na perspectiva de Minayo (2007, p.14), “a metodologia da pesquisa é concebida como o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”, ocupando um lugar central no interior das teorias e sempre a elas se referem. Ou seja,

*Metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade. (MINAYO, 2007, p. 14).*

Para alcançar o objetivo almejado, delineamos a caracterização da pesquisa, o lócus e os sujeitos da investigação, bem como a abordagem, o método e o paradigma da pesquisa, e, ainda, a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados. Esses aspectos são esclarecidos a seguir.

### 2.1 A caracterização da pesquisa

A pesquisa em educação requer técnicas e métodos de investigação científica que busquem responder às questões de pesquisa. No campo da ciência, a pesquisa qualitativa assume diferentes significados, expressando o sentido dos fenômenos do mundo social. Compreende também um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Desse modo, optamos pela abordagem qualitativa por acreditar que ela oferece melhores condições de atingir as intenções do estudo, o que permite, segundo Richardson (1999, p. 90), descrever a complexidade de determinados problemas e possibilita dentre outros

aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos. Assim, entendemos que propicia estudar o significado da práxis didático-pedagógica na perspectiva dos próprios professores, analisando suas concepções e compreendendo sua vivência na prática de ensinar. Como afirma Minayo (1994, p.24):

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições, como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Posto desta forma, essa abordagem de pesquisa favorece a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado. Segundo Ludke e André (1986), o estudo qualitativo se desenvolve,

numa situação natural, é rica em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (p.12).

Sob esta ótica, a abordagem qualitativa busca descrever e analisar experiências e vivência complexas, possibilitando a compreensão de como um determinado grupo de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao ocorrido em suas vidas. Assim, a escolha por essa abordagem justifica-se por possibilitar ao investigador a descoberta de significados que são essenciais para responder aos objetivos propostos no trabalho investigativo.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p.70) é: “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Segundo Minayo (1995 p.21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a

possibilidade da análise e comparar sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração das percepções obtidas.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN, e BICKLEN, 1994, p. 70).

Para Bogdan e Biklen (1994, p.70), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupado mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes.

Isto significa que o nosso estudo está inserido na ação docente dos professores no ensino superior em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as professoras pesquisadas nesse contexto.

## **2.2 O lócus da pesquisa**

Para o desenvolvimento deste estudo selecionamos como lócus da nossa investigação o Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Para tanto, o situamos a partir de esferas mais amplas: a UECE e a Graduação.

A razão da escolha da Universidade Estadual do Ceará, como campo da pesquisa, não se deu de forma aleatória. A opção está relacionada ao fato, desta instituição, preencher alguns critérios determinantes:

- Ter credibilidade perante a sociedade no que tange à sua área de atuação;
- Possuir um corpo docente formado por profissionais competentes e que atuam em diversas áreas;
- Ser uma instituição que investe em formação;
- E por razão pessoal que é o fato de ser estudante da instituição.

### **2.2.1 O curso de Ciências Biológicas da UECE<sup>2</sup>**

A Universidade Estadual do Ceará surgiu no ano de 1975, com a resolução nº 02, de 05 de março de 1975, referendada pelo decreto 11.233, de 10 de março de 1975, com a missão de produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável da Região. Tiveram incorporadas ao seu patrimônio as seguintes unidades: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e Televisão Educativa do Ceará - Canal 5 (retirada posterior).

Atualmente, a UECE se organiza em uma rede multicampi, privilegiando o ensino da graduação e da pós-graduação (lato e stricto sensu), a pesquisa e a extensão. Seus cursos são distribuídos em cinco centros e sete faculdades, órgãos da Administração Intermediária da UECE, que têm por finalidade: supervisionar, mediar, integrar e assessorar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em campos de conhecimento específicos, delimitados administrativamente.

A instituição vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense.

O Ensino tem se constituído atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região.

A UECE se destaca no cenário estadual, sobretudo, por sua contribuição à formação de professores. Dos sessenta e sete cursos de graduação presenciais que oferta, quarenta e seis é de licenciatura (62%) e ao longo desses anos vêm incorporando a pós-graduação em lato e stricto sensu.

---

<sup>2</sup> Informações obtidas dos sites da UECE:

<http://www.uece.br/uece/index.pphp/conhecuaece/historico>; [http://www.uece.br/uece/arquivos/portfolio\\_uece\\_paginas\\_internas.pdf](http://www.uece.br/uece/arquivos/portfolio_uece_paginas_internas.pdf). Acesso em 07. Jan. de 2014.

No que se refere ao curso de graduação em Ciências Biológicas, lócus da nossa pesquisa, o mesmo foi criado em 1997, de acordo com a Resolução nº 175 do Conselho Universitário da UECE que aprovou a criação do Curso de Ciências Biológicas, vinculando-o administrativamente ao Centro de Ciências da Saúde.

O objetivo do Curso de Ciências Biológicas é garantir ao futuro licenciado uma formação profissional baseada na integração das diversas áreas da Biologia, com as competências, habilidades e posturas que permitam ao Biólogo plena atuação na pesquisa, ensino e extensão em todos os campos da Biologia.

O corpo docente do curso de Ciências Biológicas da UECE é formado por trinta e um (31) professores. Desses, dezessete (17) são doutores, dez (10) mestres, um (1) pós-doutor e três (3) especialistas.

O referido curso atende às modalidades de licenciatura e bacharelado. Na modalidade de bacharelado, são ofertadas disciplinas que envolvem diferentes subáreas desde saúde até meio ambiente, seguindo o potencial vocacional desta Universidade e atendendo às demandas da região. Na modalidade de licenciatura contempla os conteúdos próprios das ciências biológicas, como biodiversidade, biologia molecular, genética entre outras, bem como nas áreas de química, física e da saúde, buscando atender às necessidades do ensino fundamental e médio, visando à formação pedagógica e suas especificações, contemplando uma visão geral da educação e dos processos formativos.

As principais atividades do curso de Ciências Biológicas são:

- Formular, elaborar e executar estudos, projetos ou pesquisas científicas nos vários setores da biologia que se relacionam com a educação, preservação, saneamento e melhoria do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos;
- Compreender as realidades sociais, culturais e econômicas do seu meio, e atuar, transformando, se necessário essa realidade em benefício da sociedade;
- Capacidade de desenvolver raciocínio dinâmico, rápido e preciso na solução de problemas relacionados à educação, saúde e meio ambiente;

- Capacidade para inserção no mercado de trabalho e condução, no futuro, de todas as suas atividades profissionais dentro do mais alto rigor científico, ético e moral nos diversos setores de atividades profissionais;
- Capacidade de participar de investigações e pesquisas científicas nos diferentes campos de atuação tanto na área de educação, quanto saúde e meio ambiente;
- Preparo e ciência para aprofundar a sua formação básica de graduação por meio de pós-graduação específica.

Além disso, os discentes devem desenvolver uma visão generalista, crítica e ética, conscientizando-se da necessidade de atuar com qualidade técnica e responsabilidade sócio-ambiental, em benefício da conservação e manejo da biodiversidade, buscando sempre a melhoria da qualidade de vida de todos os seres vivos.

Quanto à carga horária, em média, o curso de Ciências Biológicas tem a duração de quatro anos. O aluno ao iniciar o curso, se depara com disciplinas da própria área, como botânica, zoologia, ecologia, etc., além de outras disciplinas como física, química e estatística. Boa parte do curso é destinada às atividades práticas de laboratório.

O corpo docente do curso de Ciências Biológicas é formado por trinta e um (31) professores, cuja formação mínima é de especialista. Esses dados correspondem ao segundo semestre de 2013, período de coleta de dados junto aos interlocutores, sujeitos da pesquisa.

Cumprido ressaltar que a opção pelo curso de Ciências Biológicas como lócus da pesquisa, se justifica pela necessidade de ampliar o nosso olhar em direção a outras ciências, visto que esta visão fortalece o nosso objeto de estudo por outros cenários de formação, por outras realidades de ensino e aprendizagem, como objeto de estudo da Didática.

Para atender aos objetivos desta investigação, os sujeitos pesquisados são 03 (três) professoras. Dessas, duas são licenciadas e uma é bacharelada em Ciências Biológicas. A seleção dos interlocutores da pesquisa foi estabelecida previamente por alguns critérios, tais como: ser professor efetivo da instituição, ter experiência docente de, no mínimo, três anos na Educação Superior, estar na docência e aderir voluntariamente à pesquisa.

Em seguida, apresentamos a abordagem e o paradigma da pesquisa para o tratamento metodológico da pesquisa.

### **2.3 A abordagem e o paradigma da pesquisa.**

A pesquisa se caracteriza como **Estudo de Caso**, visto que essa modalidade de pesquisa tem a intenção de melhor compreender a realidade pesquisada: A práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas da UECE. A partir do momento que selecionamos o objeto da pesquisa, utilizamos o estudo de caso para obter “grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e consequentemente aprofundando seus aspectos” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 45-46).

Na perspectiva de Yin (2010), os Estudos de Caso surgem do desejo de entender fenômenos sociais complexos e que o referido método permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Nas palavras de Robert Yin (2010, p. 39-41),

O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. [...] E esse fenômeno engloba importantes condições contextuais – altamente pertinentes ao fenômeno em estudo.

Desse modo, dada à natureza da pesquisa, utilizamos o estudo de caso único, uma vez que buscamos conhecer uma dada realidade: a práxis didático-pedagógica do docente no ensino superior. Na opinião de Yin (2010, p.97),

Os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como experimento, não representa uma “amostragem” e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). (YIN, 2010, p.36).

De acordo com Yin (2010), as informações coletadas na pesquisa possibilitam descrever e interpretar a práxis didático-pedagógica do docente no ensino superior, partindo deste foco para a estruturação da pesquisa. Para tanto, realizamos uma coleta de dados no curso de graduação em Ciências Biológicas da UECE.

Como vimos, o instrumento de coleta de dados é de suma importância para a pesquisa, visto que, por seu intermédio, se recolhe informação de forma seletiva, tendo em vista apenas o que é de interesse, descartando o que não é importante para a pesquisa. De acordo com Costa (2001, p.67), “a técnica define o modo de realizar algo”. Assim, a técnica utilizada neste estudo foi por meio de entrevistas semiestruturada e análises dos dados coletados nas entrevistas.

Considerando o objeto de estudo de nossa pesquisa, os objetivos que buscamos alcançar e as questões que procuramos responder, acredita-se que o estudo de caso, se constituiu como uma modalidade adequada aos propósitos do estudo, pelas características ora apresentadas.

Ao refletir sobre **paradigma de pesquisa**, torna-se importante destacar o conceito de paradigma, que segundo Guba (1990, p.17), “é um conjunto de crenças que orientam a ação”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. Assim, o paradigma adotado e no qual a investigação se insere é **o Interpretativo ou Compreensivista**, uma vez que: “Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa mais importante [...] a compreensão da realidade humana vivida socialmente [...]” (MINAYO, 2011, p. 22-23).

Dessa forma, esse paradigma não se preocupa em quantificar e em explicar, e sim em compreender, para os quais este é o verbo da pesquisa qualitativa:

Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2011, p. 25).

Nesse sentido, o objeto de estudo passa pela compreensão da subjetividade dos sujeitos, da mesma forma que os sujeitos interpretam a realidade vivenciada por eles por intermédio de sua prática docente no ensino de Ciências Biológicas e os significados desta atividade em seu processo formativo. A seguir, apontamos a coleta de dados desta pesquisa.

## 2.4 A coleta de dados e o procedimento de análise

As entrevistas são consideradas um importante instrumento de coleta de dados. Assim, utilizamos três (03) entrevistas semiestruturadas e reflexivas. A entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. (MINAYO, 2011, p. 64), Pelo fato, de ser também uma entrevista reflexiva permitiu-nos “refletir a fala de quem é entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador” (SZYMANSK, 2004, p.15).

Torna-se importante explicitar, um aspecto importante da entrevista semiestruturada e que foi significativo no decorrer dos contatos com os entrevistados, foi o fato de que: “Não é completamente fechada, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). E mais, possibilita “maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 63).

Para coletar os dados, elaboramos um roteiro de entrevista, organizado em quatro partes: dados de identificação; dados de formação; ingresso na profissão e a prática docente. Yin (2010, p.135) afirma que: “as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”. São mecanismos fundamentais para o desenvolvimento da nossa metodologia de investigação.

a coleta de dados não pode ser considerada apenas como um registro mecânico de dados, uma vez que é preciso interpretar a informação à medida que está sendo coletada e saber imediatamente, por exemplo, se várias fontes de informação se contradizem, levando à necessidade de evidência adicional.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista é um mecanismo importante no estudo de caso, visto que o pesquisador tem a possibilidade de compreender como os sujeitos interpretam as suas vivências. Ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

No nosso trabalho, optamos pela entrevista individual semiestruturada, com a utilização de um roteiro, previamente elaborado, do qual constaram questões fundamentais aos objetivos do estudo e que auxiliaram para garantir o foco desejado. Segundo Triviños (1987, p.33) esta “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”.

O registro das respostas verbais dos informantes deu-se por meio de gravação, com anuência dos sujeitos e, posteriormente, transcritas para análise. No desenvolvimento da entrevista, o roteiro não foi seguido linearmente. Procuramos estabelecer um diálogo dentro de um clima de maior cordialidade, de forma que os sujeitos da pesquisa puderam falar a vontade sobre sua ação docente. O processo foi seguido pela categorização. A seguir, apontamos a Análise de Conteúdo, como procedimento de análise dos dados.

O procedimento de análise dos dados da pesquisa foi baseado a partir do emprego da categorização, e esta se refere a “[...] uma operacionalização de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117). Assim, nesta investigação, definimos as seguintes categorias analíticas: prática didático-pedagógica, formação profissional e trajetória profissional, seguindo os passos da análise de conteúdo. Para Minayo ((2004)), a expressão análise de conteúdo é mais comumente empregada para o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Do ponto de vista de Bardin (2004, p. 37),

a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Dentre os procedimentos metodológicos de análise de conteúdo utilizados, partimos da perspectiva qualitativa, Minayo (2011, p. 82-83) destaca os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Alerta a autora que esses procedimentos não ocorrem de forma sequencial, entretanto, em geral, se costuma:

a) Decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender das unidades de registro e do contexto que escolhermos); b) Distribuir as partes em categorias; c) Fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) Fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e)

Interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. (MINAYO, 2011, p. 82 – 83).

Neste estudo, optamos pela Análise Temática. Para Minayo (2007, p. 37), “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”.

Para trabalhar com a análise temática, Minayo (2007) apresenta três etapas básicas: a pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise compreende a escolha dos documentos a ser analisada, a retomada dos objetivos propostos inicialmente, construindo indicadores que norteiem a compreensão e a interpretação final dos materiais. A exploração do material consiste na descrição analítica, que se inicia já na pré-análise, em que o material é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico, dando-se os procedimentos de codificação, classificação e ou categorização, consistindo num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

Ao analisar e interpretar as informações obtidas por uma pesquisa qualitativa cabe ao pesquisador, compreender os fatores e suas diferenças no mesmo contexto social, pois segundo Minayo (2011, p.84) “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências do que está sendo comunicado”, pois podemos ir a fundo ao que queremos conhecer.

Na análise dos dados provenientes das entrevistas, utilizamos procedimentos de “análise de conteúdo”, conforme o proposto por Bardin (1977, p. 118). As categorias de análise não foram definidas a priori, no entanto o próprio roteiro das entrevistas conduziu a caracterização. Franco (2005, p. 59) afirma que, nas categorias criadas a posteriori, conforme procedimento aqui adotado, as análises serão mais ricas quanto maior for à clareza conceitual do pesquisador e seu domínio acerca de diferentes abordagens teóricas. Assim, no decorrer do trabalho e compreendendo realmente as palavras da autora, houve uma dinâmica entre o estudo teórico e o processo de análise de dados.

Para a análise dos dados da pesquisa, fizemos a transcrição literal de cada uma das

entrevistas, seguida de várias leituras. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” Pêcheux, p. 43 *apud* Franco (2005, p. 10). Assim, debruçamo-nos na leitura e releitura das entrevistas. Em seguida, agrupamos as perguntas considerando as categorias.

Em seguida, organizamos a categorização com base na frequência que os temas surgiam no discurso dos entrevistados. Depois, buscamos relacionar as análises com a hipótese do estudo, bem como os objetivos e a problemática que nortearam a pesquisa. O objetivo foi buscar uma categorização semântica da temática.

Para dar conta da análise de dados buscamos um entendimento acerca das categorias teóricas - Didática e Práxis. Dessa forma, apresentamos no próximo capítulo tal compreensão com o objetivo de esclarecer os aspectos que consideramos ser de relevância para o nosso intento.

### 3. DIDÁTICA E PRÁXIS: UM DISCURSO EPISTEMOLÓGICO

#### 3.1 A História da Didática

Que história pode ser criada sem lágrima, sem canto, sem livro e sem reza?

Mia Couto

Começamos este capítulo apresentando a Didática e práxis: um discurso epistemológico, trazendo uma discussão sobre os diversos aspectos que consideramos ser de relevância para o nosso estudo, dentre eles: a História da Didática, cuja finalidade é compreender como a Didática se situa atualmente; conversando sobre a Didática e a abordagem das categorias epistemológicas voltadas para a epistemologia da prática e a práxis docente.

Para uma compreensão do papel da Didática, optamos por apresentar um breve olhar sobre a sua história, de modo a identificar as propostas pedagógicas presentes na educação, bem como os enfoques da Didática.

Consideramos importante resgatar o sentido etimológico da didática recorrendo à história onde se constata que as relações entre o ensinar e o aprender já eram anunciadas no século XVII por Comênio. Gasparim (1994, p. 70-72), estudioso das obras Comenianas, afirma:

Comênio vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, da docência à discência [...] As palavras docente e discente que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que docere significa ensinar, fazer aprender, enquanto discere traduz o sentido de aprender.

A histórica nos mostra desde os primórdios dos tempos, indícios de processos de ensino, na Antiguidade Clássica (Gregos e Romanos). Os sistemas de ensino existiam nas escolas, igrejas, universidades, entre outras instituições, mas a ação didática não estava presente nestas formas de ensino, como afirma Libâneo (1994, p.57) “[...] pode-se considerar

esta uma forma de ação pedagógica, embora aí não esteja presente o 'didático' como forma estruturada de ensino".

A "didática" aparece na escola como intervenção intencional e planejada no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser assim um ato espontâneo, tornando-se assim, um local onde o processo de ensino passa a ser sistematizado, estruturando de acordo com a idade e capacidade de cada criança. O responsável pela "teorização" da didática será Comênio:

A formação da teoria da didática para investigar as ligações entre ensino aprendizagem e suas leis ocorre no século XVII, quando João Amós Comênio (1592-1670), um pastor protestante, escreve a primeira obra clássica sobre didática, a Didática Magna (LIBÂNEO, 1994, p.58).

O primeiro educador a formular a ideia e a difusão dos conhecimentos educativos a todos, foi Comênio que criou regras e princípios de ensino, desenvolvendo um estudo sobre a Didática. Suas idéias eram calcadas na visão ética religiosa, mesmo assim eram inovadoras para a época e se contrapunham às idéias conservadoras da nobreza e do clero, que exerciam uma grande influência naquele período. Algumas das principais características da didática de Comênio, segundo Libâneo (1994) eram de que a educação era um elo que conduzia a felicidade eterna com Deus, portanto, a educação é um direito natural de todos.

Com tais características, a didática deveria estudar métodos de ensino que respeitassem o desenvolvimento natural do homem, a idade, as percepções, observações; deveria também ensinar uma coisa de cada vez, respeitando a compreensão da criança, partindo do conhecido para o desconhecido. Apesar de Comênio ter elaborado e apresentado todas essas novas idéias, cometeu alguns equívocos, como manter o caráter transmissor do ensino, método único, ensino simultâneo a todos, entre outros, no entanto, sua contribuição foi muito significativa, pois foi o primeiro educador a tentar desenvolver reflexões e métodos que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem, bem como querer que todos usufríssem dele.

Infelizmente, as idéias de Comênio, não obtiveram repercussão imediata naquela época (século XVII), o modelo de educação que prevalecia era o ensino intelectualista, verbalista e dogmático, os ensinamentos do professor (centro do ensino) eram baseados na repetição mecânica e memorização dos conteúdos, o aluno não deveria participar do processo,

o ensino separava a vida da realidade. Com o passar dos anos e o desenvolvimento da sociedade, da ciência e dos meios de produção, o clero e a nobreza foram perdendo aos poucos seus “poderes”, enquanto crescia a burguesia.

Diante dessas transformações fizeram crescer a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo atual, que contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e dos interesses individuais de cada um. Jean Jacques Rousseau (1712–1778) foi um pensador que percebeu essas novas necessidades e propôs uma nova concepção de ensino, baseada nos interesses e necessidades imediatas da criança, sendo esse o centro de suas idéias.

Rousseau não colocou em prática suas idéias, nem chegou a elaborar uma teoria de ensino, apesar de ter contribuído expressivamente para esse novo foco da educação, quem desenvolveu suas idéias foi Henrique Pestalozzi (1746–1827), pedagogo suíço, que dedicou sua vida à educação de crianças pobres e a instituições dirigidas por ele próprio. Pestalozzi demonstrou grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas, como o cultivo do sentimento, da mente e do caráter, valorizava também a psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino.

As idéias de Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos outros pedagogos, um deles foi Johann Friedrich Herbart (1766 – 1841), pedagogo alemão que exerceu influência relevante na didática e na prática docente, foi e continua sendo o grande inspirador da Pedagogia Conservadora (Tradicional). Para Herbart, o fim da educação é a moralidade, atingida por meio da instrução educativa. O ensino é entendido como um repasse de idéias do professor para a mente do aluno, a aprendizagem se torna mecânica e automática.

Segundo Castro (2006), Herbart defendia a: [...] educação pela instrução, bem como pela relevância do aspecto metodológico em sua obra. O método dos “passos formais” celebrou o autor, que o considerava próprio a toda e qualquer situação de ensino (CASTRO, 2006, p.17). Seu intuito consistia em buscar a formulação de um método único de ensino, seus discípulos baseados em seu trabalho desenvolveram posteriormente a proposta dos cinco passos formais do ensino que eram a preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação, “fórmula que ainda é muito usada por nossos professores na atualidade”. Tanto Herbart, quanto Comênio, Rousseau e Pestalozzi (além de muitos outros educadores) formaram a base do pensamento educativo europeu, difundidos depois para todo o mundo,

caracterizando as concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

No Brasil, a histórica da didática segundo Veiga (2006a, p.33) parte do “ano de 1549”, ainda no período colonial, onde os jesuítas foram os principais educadores de quase toda essa época. A tarefa educativa destes religiosos estava voltada para a catequese e a instrução dos indígenas, entretanto, para a elite colonial outro tipo de educação era ministrado.

A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento e a não criticidade, buscava-se a formação do homem universal, humanista e cristão. Veiga (2006, p.34) diz que.

[...] dessa forma não se poderia pensar em uma prática pedagógica, e muito menos em uma perspectiva transformadora na educação. A metodologia de ensino (didática) era entendida somente como um conjunto de regras e normas prescritivas que visam a orientação do ensino e do estudo.

Após os jesuítas não ocorreram no país grandes movimentos pedagógicos, a nova organização instituída por Pombal representou pedagogicamente, um retrocesso no sistema educativo, pois professores leigos começaram a ser admitidos para ministrar “aulas-régias”, introduzidas pela reforma pombalina.

Somente por volta de 1870 com a passagem do modelo agrário-exportador (cafeeiro) para um modelo agrário-comercial-exportador, é que começou há haver mudanças significativas na educação brasileira. Em 1890 é aprovada a reforma Benjamin Constant, onde se sobressaem os ideais burgueses, suprimem-se o ensino religioso nas escolas públicas, passando o Estado a assumir a laicidade.

A Pedagogia Tradicional começa a penetrar no Brasil como uma vertente leiga que possui pressupostos da “pedagogia de Herbart” e seus cinco passos formais, caráter dogmático aos conteúdos, métodos universais e o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, o aluno é considerado um ser passivo e receptivo, como afirma Veiga (2006, p.36), a atividade docente é entendida como inteiramente autônoma em face da política, dissociada das questões entre escola e sociedade. Uma didática que separa teoria e prática. Essa vertente pedagógica refletia-se nas disciplinas do currículo das Escolas Normais, desde o

início de sua criação em 1835. A inclusão da disciplina “didática” nos cursos de formação de professores ocorreu somente em meados de 1930.

Nesta década o Brasil sofre profundas transformações devido à modificação do modelo sócio-econômico e a crise mundial da economia. Devido a todas estas transformações, ocorre no Brasil a Revolução de 1930 que indica o início de uma nova fase na história da República Brasileira. Vargas constitui o Ministério da Educação e em 1932 ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com a liderança de Anísio Teixeira (entre outros que o apoiaram), que buscava mudanças no campo educacional. As novas mudanças na educação nesse período baseavam-se nas idéias do educador americano John Dewey (1859–1952), precursor do movimento “escolanovismo” ou “Escola Nova”. Essa nova vertente educacional se opunha a concepção Herbatiana (tradicional), há o predomínio do aspecto psicológico sobre o lógico, a criança é o centro do ensino, sendo considerado um ser ativo e que deve ter liberdade, iniciativa e autonomia no processo de ensino.

Para Veiga (2006, p.38) dada à predominância da influência da pedagogia nova na legislação educacional e nos cursos de formação para o magistério, o professor absorveu seu ideário. O professor passa a entender a didática como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, não considerando os aspectos sociais, políticos e econômicos, ou seja, o professor se transforma em um “técnico” que não considera a realidade. Este modelo pedagógico requeria muitos recursos, que infelizmente só a classe dominante dispunha o que acentuou mais ainda a exclusão da maioria da população. Ainda em 1932, podemos citar como pontos importantes para a educação a criação da primeira faculdade brasileira, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde se aspiravam esperanças na mudança da formação através magistério, buscando-se a renovação do ensino, dando origem à disciplina didática nos cursos de formação, por volta de 1934.

Em 1937, Vargas com o apoio de grupos militantes e da classe burguesa (conquistada pela ideologia), implanta o Estado Novo ditatorial que persistirá até 1945. A educação sofre a influência política, e os educadores condicionando-se as respectivas posições políticas. Por força do artigo 20 do Decreto-lei nº1. 190/39, a didática foi instituída como curso e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para que em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado, esquema três mais um. A didática começa a ser percebida como

disciplina fundamental na formação do educador, mas seu foco está somente na dimensão técnica, nos métodos.

A partir de 1945, o país sofre novas mudanças econômicas e políticas, há uma abertura maior para as importações diversificadas e a introdução do capital estrangeiro, o modelo político é baseado nos princípios de democracia liberal, é o “Estado Populista”, representado pelo setor empresarial e os setores populares contra a oligarquia, mas esta união não durou muito, o poder conquistado fez com que ambas se separassem em busca dos interesses particulares de cada grupo. A política que rege a educação fica inserida neste contexto de divisão dos grupos no poder, sendo assim influenciada por elas. Segundo Veiga (2006):

(...) em 1946, o Decreto-lei nº 9.053 desobriga o curso de didática e, já sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 4.024/61, o esquema de três mais um foi extinto pelo parecer nº 242/62, do Conselho Federal de Educação. A didática perdeu seus qualificativos geral e especial e introduziu-se a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado (p.39).

Pelo exposto, pode-se perceber que a teoria e a prática estavam se distanciando cada vez mais, descaracterizando a didática e suas dimensões, o professor, dada a influência desta nova corrente pedagógica e a mudança de foco no processo ensino aprendizagem absorveu um ideário no qual, sua principal preocupação era com os métodos e técnicas de ensino. Começava a se desenvolver dessa forma uma nova linha pedagógica para o ensino a partir da escola nova, é o enfoque “renovador-tecnicista” ou tecnicismo, que crescia na base do escolanovismo. Entre 1948 e 1961, desenvolveram-se lutas ideológicas em torno da oposição entre escola particular e defensores da escola pública, a didática se situava neste contexto inspirando-se no liberalismo e no pragmatismo, enaltecendo os métodos e técnicas de ensino.

A década de 60 foi marcada pela crise na pedagogia nova e a articulação da tendência tecnicista, o país foi assumido pelo grupo militar e tecnocrata, era a época da ditadura militar, que se instalou no ano de 1964. O sistema educacional era marcado pela influência dos acordos MEC/USAID (influência estrangeira) que serviram de base às reformas do ensino superior e posteriormente do ensino de 1º e 2º graus.

O modelo pedagógico que se instalava era o tecnicismo, sua base estava calcada

na neutralidade científica, inspirada também nos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade, semelhante a uma fábrica, assim o ensino deveria funcionar. No tecnicismo a desvinculação entre a teoria e prática acentua-se, o professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação, sem questioná-los, como afirma Libâneo (1994, p.68),

[...] o professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos.

No período de ditadura, podemos dizer que o sistema educacional brasileiro se estagnou, somente a partir de 1974 tem início a abertura gradual do regime político vigente e começam a surgir estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, sua ideologia e o caráter reprodutor da escola. Em 1972 ocorreu o I encontro Nacional de Didática, realizado na Universidade de Brasília que buscava construir a identidade da didática.

Esses novos estudos foram denominados por Saviani (2003, p.16) “teorias crítico reprodutivistas”, ou seja, teorias não críticas verdadeiramente. A didática infelizmente seguiu este mesmo caminho reprodutivista, e o quadro que se instalou foi o de uma total crítica ao sistema educacional vigente.

A visão de consciência política estava implícita na educação, mas ao mesmo tempo nasceu uma repulsa pela dimensão técnica, ou seja, a teoria passou a ser mais valorizada do que a prática. Este quadro se instalou também nos cursos de formação de professores, onde a didática sofreu “distorções” comprometendo sua identidade e especificidade, como afirma Candau (1982, p.22) “competência técnica e política se contrapõe”. Alguns autores chegaram até a negar a dimensão prática no processo de ensino, considerando-a a vilã do caráter reprodutor da escola.

Se por um lado a teoria crítico-reprodutivista, gerou certas distorções na concepção de ensino, por outro fez com que começassem a germinar a semente da “crítica” na formação dos educadores e também nos professores, de modo que começassem a repensar sua prática pedagógica e considerassem o contexto, a realidade em que o processo de ensino, alunos e eles próprios estão inseridos, surgem então, as “teorias críticas da educação”. Somente a partir dos anos 80 é que essa nova visão crítica de educação começa a se disseminar, com o fim da

ditadura militar, a instalação da nova república e a constante luta da classe operária (incluindo os professores), os ideais educacionais são novamente retomados. Um marco importante dessa nova década foi o I Seminário sobre A Didática em Questão realizado na Universidade do Rio de Janeiro no ano de 1982, que buscava entre outras propostas, a discussão e disseminação dessa nova concepção crítica de educação que estava confusa até o presente momento.

Devido a essa nova concepção de ensino surge então, duas novas correntes pedagógicas que buscavam contemplar esses novos ideais, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A primeira trabalha com a proposta de Educação Popular, onde são discutidos temas sociais e políticos referentes à realidade dos alunos. O ensino não se centra nos conteúdos sistematizados, mas no processo de ativas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata, valorizando temas geradores, relatos de experiências vividas, entre outros pontos de interesse geral importantes na formação e vida dos alunos.

Libâneo (1994, p.69) afirma que “é uma didática que busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais [...]”, ou seja, é uma corrente que visa trabalhar diretamente com o povo, suas necessidades, direitos e condições reais.

Na segunda corrente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, para Libâneo 1994, p.70 (...) a escola pública cumpre sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Para o referido autor, a escola deve fornecer o conhecimento (conteúdos sistematizados) a todos de forma igual, para assim assegurar o acesso aos mesmos e garantir que cada aluno possa interiorizá-lo confrontando com suas experiências e realidade, sendo capaz de interpretá-los e usá-los a favor dos interesses de sua classe.

A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos atribui grande importância à didática, cujo objetivo de estudo é o processo de ensino inserido em suas relações com o meio e ligações com a aprendizagem, pois ela direciona esse processo (intenções), visando fins sócio-políticos e pedagógicos, buscando superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade onde está inserida a escola.

As teorias críticas da educação buscam uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor, bem como o ideal de democratização da escola pública, através da aprendizagem dos conteúdos sistemáticos, realidade social e interesses e direitos da “população”.

Nessa caminhada histórica, analisaremos desde a década de 90 até os dias atuais, que nos aponta um novo foco em nossa realidade educacional: “o mundo contemporâneo é marcado pela hegemonia do projeto neoliberal, consolidando-se no contexto internacional e nacional, dominado pelo pensamento técnico-científico” (VEIGA, 2006, p.45).

Acentuam-se e ampliam-se as formas de exclusão social e cultural, o individualismo e a ideologia de classe dominante através do neoliberalismo. O mundo globalizado traz novas regras econômicas de grande impacto social, e isso reflete também sobre a educação. Novas medidas e leis são impostas sobre o sistema educacional, nossos processos avaliativos são submetidos á modelos e exigências externas coordenadas por interesses políticos globalizados.

Neste novo período na educação, é discutido e questionado o papel da ditadura sob duas visões segundo Veiga: [...] a primeira voltada para a formação do tecnólogo de ensino; a segunda procura favorecer e aprofundar a perspectiva crítica, voltada para a formação do professor como agente social (2006, p.46).

Percebemos que a didática modernizadora baseada na legislação de ensino vigente, buscam formar um profissional com base em uma pedagogia por competências e ligada à avaliação e controle de resultados. Há uma grande junção de diferentes partes de várias correntes pedagógicas e enfoques teóricos, com cita Veiga (2006, p.47), o “neobehaviorismo”, que são impostos e cobrados dos professores.

Nessa concepção, a didática é desvinculada do contexto social mais amplo, possibilitando a formação do professor como um técnico, mero executor de atividades rotineiras, impostas, automáticas e burocráticas. Desenvolve-se então, uma concepção de formação pragmatista em que, o processo de ensino tem por base a aprendizagem por competências com valorização dos métodos e técnicas, o educador acaba por fazer, mas não conhece os fundamentos deste fazer, empobrecendo cada vez mais sua formação e ação. O sistema de avaliação exigido dos professores é classificatório, autoritário e discriminatório,

acentuando a exclusão e marginalização dos indivíduos do sistema educacional.

A influência neoliberalista permeia essas concepções que distorcem a busca de uma escola democrática, ligada ao contexto social e a formação comprometida dos professores, e esta influência, segundo autores da atualidade, é também um dos grandes desafios presentes em nosso sistema educacional nos dias de hoje.

Enfim, é possível perceber ultimamente o esforço de educadores, pesquisadores e autores em torno da concepção política e crítica da didática, percebe-se que há uma maior preocupação da “ampliação do enfoque crítico” e preocupação da “educação como prática social”, compromisso com a democratização da escola pública e qualidade de ensino, formação consciente de nossa realidade e o desenvolvimento de pesquisas na área de Didática, voltadas para a epistemologia da prática. Parece-nos ser uma questão importante no sentido de responder às questões da prática social da educação, na perspectiva de superação dos problemas sociais postos.

No entendimento de Pimenta (2003, p.16) “a questão epistemológica é fundamental do ponto de vista de sua necessidade histórica e não apenas por uma questão de natureza disciplinar e/ou lógica” Ou seja, a epistemologia da prática se constitui como condição para a valorização dos docentes na construção do saber pedagógico, tendo o ensino como prática social concreta.

### **3.2 Conversando sobre a Didática**

*O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor.*

*Selma Garrido Pimenta*

Para início da discussão, examinamos que o vocábulo, Didática, deriva da expressão grega Τεχνή διδασκτική (techné didasktiké), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Enquanto adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo

(didasko) cuja formação linguística – nota-se a presença do grupo (sk) dos verbos incoativos – indica a característica de realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

A Didática surge no século XVII, graças à ação de dois educadores, Ratíquio e Comênio, ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante.

Comênio, Comenius ou Jan Amos Komenský escreveu, entre outras obras, a Didática Magna, instituindo a nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos". Dessa ambição participa também RATÍQUIO, e ambos, pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um método para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável.

Pertinente se faz compreender a conceituação da “didática” na visão de alguns autores. Para Pimenta (1998 p.172).

A didática como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação dos professores configuram uma explosão didática. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática de ensinar.

Lembramos Libâneo (1998, p.37) quando nos explica: “Está claro que a Didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educativas”. Para Libâneo (1994, p.02),

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas.

Para (LIMA, 2002, p.45), “o professor pode encontrar no estudo da Didática um campo de aprendizagens significativas”. Afirma a autora que a Didática,

é um espaço de reflexão para analisarmos nossa trajetória, a lembrança dos primeiros tempos do magistério e da trajetória, a memória dos bons professores que tivemos nossas condições de trabalho e possibilidades que temos sem abrir mão dos espaços de autonomia que surgem nesse processo, tentando vivenciar: uma didática que não seja restrita apenas as técnicas e métodos, mas faça uso dos mesmos como meio de trabalhar melhor com os nossos alunos.

Entre as diferentes concepções, a Didática pode ser entendida por (CANDAU 1998, p.23) como,

o conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina, como se ensina e os principais teóricos que fundamentam tais ações (CANDAU, 1998, p.23).

A Didática como prática social, pode ser compreendida a partir de três campos de estudos: a didática como disciplina que se ensina nos cursos de formação, a pesquisa em didática e a didática que os professores praticam em sua atividade docente. Desse modo, a Didática evidencia-se nos espaços da formação, da pesquisa e da ação docente. A esse respeito, Alarcão (2008, p. 163) explicita: “no seu conjunto e nas suas relações constituem o que passarei a designar por tríptico didático”. Desse modo, na nossa pesquisa, optamos pelo enfoque da Didática na ação do docente no ensino superior.

No campo de estudos e pesquisas, a didática se estrutura na possível mediação entre o ensino e a aprendizagem e a fundamentação desse processo. Entretanto, ela se evidencia na construção de conhecimentos que possibilitem o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender. Assim, A Didática ao tomar o ensino como prática social busca compreendê-lo em suas múltiplas determinações, do ponto de vista de sua articulação entre as demandas do ensino no momento e as evidenciadas pela prática. Nesse processo de ação-reflexão; reflexão-ação; ação-reflexão-ação, a Didática vai se construindo como um campo de conhecimento em construção, assumindo as questões pedagógicas, nas bases da Didática fundamental em detrimento da Didática instrumental. Nesse sentido, a Didática, como prática social, “reverbera e reinterpreta os desafios da sociedade atual, propondo novas perspectivas” (FRANCO, 2013).

Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação, tendo em vista os contextos sociais nos quais ela se efetiva, nas aulas, nas situações e nos resultados de ensino para uma educação inclusiva e emancipatória. Os desafios da didática atravessam as práticas pedagógicas, na busca de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize de maneira que viabilize uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, afinal a educação é um direito de todos. Segundo Libâneo (1994, p.35),

um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares..., e assim os alunos podem expressar de forma elaborada que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir - nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade.

Faz-se necessário refletir sobre a docência e o seu fazer pedagógico. Uma expressão recorrente no contexto universitário é de que “os alunos não aprendem porque o professor não tem didática ou não utiliza metodologias para efetivar a aprendizagem”. A docência, em todos os níveis e modalidades de ensino é, portanto, um tipo de atividade que leva em conta a relação afetiva com o aluno, com o trabalho e com o seu produto que é a educação. Por estas razões a didática se fundamenta em tendências pedagógicas e abordagens filosóficas que vai ajudar o professor a refletir sobre a questão apresentada. Por meio do ensino o professor deve planejar estratégias para efetivar a aprendizagem do aluno, conviver com os conflitos, manter sempre um diálogo na sala sobre o processo educativo e sua relação com a sociedade, sobre a importância do aluno no processo ensino-aprendizagem, incentivá-lo para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, crítica e política. Para que o aluno, futuro cidadão, atinja essas dimensões, é necessário que seu percurso na escola seja repleto de uma boa dose de conhecimentos epistemológicos, conceituais e atitudinais. As aprendizagens significativas, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1982, p.15), “[...] se todo processo de ensino aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente”.

Nesse sentido, é preciso compreender a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, assim, possamos refletir sobre as representações que eles constroem sobre o seu trabalho docente. Segundo Tardif (2002, p.176),

os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles que eles produzem e mobilizam para determinados fins.

O trabalho docente não pode ser compreendido de forma fragmentada e alienada dos saberes profissional. A prática docente é uma atividade que incorpora saberes essenciais ao desenvolvimento do trabalho educativo. Para Tardif (2002), a profissão docente mobiliza e requer na sua formação e na sua efetivação cotidiana, um conjunto de saberes, que ele classifica em quatro tipos:

- Os saberes disciplinares transmitidos pelos cursos universitários através da formação inicial e continuada;
- Os saberes curriculares que consistem nos discursos, conteúdos e métodos que se apresentam em forma de programas escolares;
- Os saberes experienciais, ou práticos, adquiridos no exercício da função e na prática de sua profissão;
- Os saberes profissionais ou pedagógicos.

Ainda de acordo com o autor, os professores estabelecem uma relação alienada com os conhecimentos como base da profissão, porque os saberes disciplinares e curriculares são apresentados antes ou fora da prática, nos cursos de formação, portanto, não são produzidos por eles. Os saberes profissionais específicos, são transmitidos nos cursos de formação inicial, sob a forma de saberes pedagógicos, por isso são considerados ou se comportam como meros executores ou técnicos.

O tema formação do professor em suas ligações com a qualidade do ensino esteve em debate nas últimas décadas girando em torno da contradição e do descompasso entre teoria e prática, o que remete ao campo da Didática por ser o lugar de atuação profissional docente.

Para Pimenta (1996), os saberes pedagógicos que decorrem do estudo e da investigação sistemática, por parte dos educadores, da sua prática com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1996).

Assim, o conhecimento deve ser visto e compreendido como um elemento instigante do processo de ensino e aprendizagem, em que os sujeitos, professor e aluno, movimentam-se em um processo de construção e socialização desse conhecimento, tendo como princípio básico, uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem e o alcance os objetivos propostos.

No entanto, a Didática, muitas vezes é confundida com a metodologia. A partir dessa confusão, podemos dizer que podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Tendo como objetivo principal demonstrar a professores como se trabalhar um conteúdo de ensino (o que ensinar), e partindo-se do princípio de que, independente do

conteúdo, é de extrema relevância considerar uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem (como ensinar). Por isso, o estudo da Metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes.

Assim, as práticas docentes universitárias precisam se utilizar dos fundamentos de métodos ativos, na perspectiva de uma didática crítica que exige a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, além de criar novas contradições nas aulas, sem abrir mão da qualidade do processo de ensino, pautada pelo rigor do conhecimento; pela capacidade de lidar com problemas complexos, de raciocinar criticamente, de argumentar frente a problemas postos, além de atitudes de autoconfiança e autodisciplina.

Para Franco (2013, p.163), [...] se deve fugir da prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não é a perspectiva do ensino na universidade. Segundo a autora, há necessidade de formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade.

A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. (VEIGA, 2000, p. 175).

Na verdade, o professor é o principal responsável por articular todos esses saberes no processo educativo. Neste sentido, o professor deve ser um profissional preparado na sua área de formação integrada ao campo pedagógico, que pense na sua formação e busque novos conhecimentos de modo a intervir no processo de ensino, possibilitando as melhores maneiras para ocorrer aprendizagem, bem como permear nessas atitudes as dimensões epistemológicas críticas, política e humana. Que didática o professor possui? Muitos outros aspectos participam destas questões, como formação, realidade, compromisso profissional e político, amor, enfim, a didática é regida por todas essas discussões entre outras, caracterizando-a. A formação e a prática docente do educador se constituem num dos principais pontos, pois é por meio da Didática que o professor buscará subsídios para o exercício de sua função.

A dicotomia das dimensões da Didática, a teoria versus prática, gerou sérias críticas em torno da teoria, alegando-se que nos cursos de formação de professores aprendiam-se “muitos conteúdos e nenhuma prática”. Por conta dessas alegações o foco da formação docente recaiu sobre a prática o que gerou uma concepção de que o bom professor seria aquele que aprendesse a “dominar as técnicas e métodos pedagógicos”. No entanto, é certo que “uma Didática não seja restrita apenas as técnicas e métodos de ensino, mas faça uso delas como meio de trabalhar melhor com os alunos” (LIMA, 2002, p. 45). Há de se considerar ainda uma Didática que supere a dicotomia entre teoria e prática, acrescentando à práxis como atividade prática do homem, consciente e refletida, momento de junção entre teoria e prática, integradas e articuladas entre si. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação. Segundo Vázquez (1977, p. 258) “o ideal permanece imutável como um produto acabado já que de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático”.

Importa ao professor compreender e aprender que a didática na sua prática pedagógica faz parte de uma totalidade, considerando a base epistemológica, refletida nas ações práticas, visões de mundo e de sociedade, planejamento, avaliação etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, pois a caracterizam e visam um significado real ao seu corpo, norteando seu trabalho. Luckesi (1983, p.34) diz que a “didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”.

Apresentamos a seguir a epistemologia da prática e suas formas como elemento articulador do processo formativo.

### 3.3 A epistemologia da prática

*“Nós vos pedimos com insistência: não digas nunca isso é natural; Sob o familiar, descubram o insólito. Sobre o cotidiano, desvelem o inexplicável. Que tudo o que é considerado o habitual provoque a inquietação. Na regra, descubram o abuso. E sempre que o abuso for encontrado, encontrem o remédio.”*

*(Bertold Brecht)*

Inicialmente, é preciso entender que toda prática pedagógica possui um referencial teórico que a subsidia, mesmo que muitas vezes persistem confusões quanto ao real significado

e importância da teoria e da prática na educação, visto que para pensar a prática docente é necessária uma concepção epistemológica. Então, é preciso esclarecer o que vem a ser uma epistemologia da prática. Para tanto, podemos inicialmente perguntar: o que é epistemologia?

A palavra vem de episteme que significa “ciência”, isto é, crítica à ciência, à teoria do conhecimento. É o estudo da natureza e dos fundamentos do saber, particularmente de sua validade, seus limites, suas condições de produção, isto é, o estudo crítico dos conhecimentos que embasam, por exemplo, a prática docente no contexto da sala de aula. Além disso, a palavra epistemologia refere-se também a con(s) ciência acerca do modo como entendemos com-alguma-coisa, com o logos. Dessa maneira, podemos dizer que há um logos a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de entendermos com ele. Assim, a prática docente, depende da escuta atenta e do esforço intelectual em entender a prática, que está além de prescrições técnicas ou teóricas.

Entendemos a epistemologia, como o ramo da filosofia que se ocupa do conhecimento humano, ou seja, investiga as teorias do conhecimento (WILLIAMS, 2001). Esse entendimento ampara o presente trabalho, que tem como preocupação o conhecimento acerca da Didática na práxis pedagógica do docente no ensino superior.

Para Vázquez (1977) a atividade prática é real, objetiva ou material, em que o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A atitude natural cotidiana vê a atividade prática como um simples dado que não exige explicação, acredita-se numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. A conexão do sujeito com esse mundo e consigo mesmo aparecem diante dele num plano aleatório (VÁZQUEZ, 1977).

Não sente necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns no qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de suas conexões com o mundo da prática – a margem de toda teoria, à margem de um raciocínio que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana (VÁZQUEZ, 1977, p.9).

Para o mundo do homem prático, as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, em especial, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Assim, tem-se o prático reduzido apenas uma

dimensão, a do prático-utilitário. Portanto, “prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata” (VÁZQUEZ, 1977, p.12). Assim, a atividade teórica – imprática e improdutiva por excelência – se torna estranha, não se reconhece nela nada que seja de interesse imediato ou de utilidade. Por isso, o homem comum a menospreza.

Muito embora o homem comum se perceba conforme o descrito acima, ele é um ser social e histórico que se encontra imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado tempo histórico, bem como seu próprio cotidiano está condicionado a esse contexto histórico e social, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Além disso, integra-se numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo encontra-se numa certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva (VÁZQUEZ, 1977). Segundo esse autor,

Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos-de-vista surgidos originariamente, como reflexões sobre o fato prático; portanto, a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas (VÁZQUEZ, 1977, p.9 e 10).

Neste sentido, trazemos a reflexão feita por Libâneo e Pimenta:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999:267).

A epistemologia da educação e, em especial, para a formação docente, apresenta a epistemologia da prática docente como elemento articulador do processo formativo. “A prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (GOMEZ, 1992, p.110).

Segundo Pimenta (2000:80-81), a epistemologia da Didática é uma temática que tem se preocupado, entre outras coisas, com o campo epistemológico da didática e com a preocupação da “análise do debate sobre temas e metodologias de investigação (epistemologia da prática); (...) do saber (reflexivo) do professor” entre outras, tendo em vista que a Didática é:

(...) uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim com esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem e a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais (PIMENTA, 1996:62-63).

Ainda Pimenta (2010), ao se reportar a epistemologia da prática apresenta o seguinte ponto de vista. Trata-se da:

(...) valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático (PIMENTA, 2010, p.20).

É no exercício do movimento de reflexão-ação-reflexão docente, que o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles, os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

Ao investigar no espaço da própria prática, o professor vivencia o exercício reflexivo durante a prática em sala e durante a pesquisa que dela pode emergir. Quando acontecem simultaneamente surge uma re-significação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. Dessa forma, o professor vai construindo sua prática na perspectiva de ação reflexiva e transformadora, mediada pelo conhecimento, ou melhor, dizendo, no exercício de sua práxis.

Faz-se oportuno traçarmos um retrato do contexto de trabalho do professor do ensino superior que se caracteriza por um professor, com formação, prática pedagógica, conhecimento, não somente de conteúdos a serem ministrados, mas, sobretudo, habilidades para lidar com as diversidades de pensamento e das situações e preparo para o exercício dessa função tão importante que é a profissão docente. Dentre as competências que deve ter

um profissional para a docência superior, destacam-se: domínio de determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política (MASSETO, 2002, p. 35).

As novas exigências consistem em um docente que tenha qualificação profissional específica e tenha como prática não somente a docência, mas também a pesquisa, visto que a relação do professor com a teoria implica a considerá-lo como pesquisador, tendo consequência direta ao trabalho de formação que se faz dentro da instituição educativa. Conforme Freire (1996, p.32),

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade,

Assim, percebe-se que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p.12). O autor chama todos os professores ao movimento epistemológico de busca, de pesquisa da própria prática que partindo da curiosidade ingênua, investe na aproximação da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 16).

A docência, nos contextos da sociedade contemporânea, deve acompanhar as mudanças que ocorrem na nova ordem social. De acordo com Libâneo:

Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída. (LIBÂNEO: 2007 p. 40).

Sabemos que toda prática pedagógica é orientada por referenciais teóricos que lhe dão sentido e forma, visto que ela não é neutra e não se dá num vazio descontextualizado. A pesquisa se relaciona com a prática pedagógica, delineando os processos e caminhos necessários, ajustando a aproximação de outros referenciais cada vez mais complexos. Permite ao professor estabelecer relações autônomas no plano ontológico e epistemológico na medida

em que, ao ir desvelando suas práticas e suas necessidades, envolve-se num movimento de categorização que o permite apropriar-se em maior profundidade de sua ação e da teoria desta ação, assim avançando na necessária coerência entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Edgar Morin (2002, p. 133) propõe o desafio da complexidade<sup>3</sup>, afirmando que tudo está ligado e incita a compreensão da ideia dialógica: ordem-desordem-organização, explicando que é preciso conhecer como se dá a organização das coisas, e alertando que nelas há uma conexão que só pode ser compreendida a partir da complexidade.

Segundo Masetto (1998, p.11), a docência no ensino superior se torna bastante relevante, pois:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Pensar o ensino superior requer considerar suas especificidades e suas características próprias, tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apregoado na Carta Magna de 1988, em seu artigo 207, como ponto fundamental em sua estruturação. A literatura em torno deste nível de ensino tem crescido muito, possibilitando a discussão em torno de alguns aspectos que o envolvem, mas que não são suficientes, visto que é uma área complexa que necessita ser amplamente compreendida e desvendada. Percebe-se que os fatores que têm contribuído para tal avanço são diversificados, mas, dentre eles, podemos citar o processo de globalização que está definindo caminhos ao sistema educacional. Diante disso, é preciso considerar que,

Nas últimas três décadas, a sociedade brasileira vem sofrendo profundas alterações, provocadas principalmente pela nova revolução tecnológica da informática e da telemática que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atinge os setores fundamentais da vida universitária (MASETTO, 2004, p. 198).

---

<sup>3</sup> A noção de complexidade é utilizada por Morin para traduzir o sentido de universo do conhecimento multidimensional, de maneira a abranger os fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos etc., cuja ambição é “[...] prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (MORIN, 2002, p. 176). A complexidade é algo que Morin ainda está a procura. “[...] A complexidade é desafio e não solução” (MORIN, 2000c, p.134).

Alguns pesquisadores dizem que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é uma das maneiras de se discutir à prática pedagógica no ensino superior, que vem enfrentando muitos desafios na sociedade atual. Desse modo, considerando o ensino como objeto de estudo da didática, articulado com a pesquisa e extensão, deveria conduzir a mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, colaborando efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores, bem como fortalecer os atos de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. Entretanto, a prática tem mostrado que quanto mais qualificado estiver o docente, mais ele tende a se afastar do ensino, notadamente o de graduação, e da extensão para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação.

Na prática acadêmica, a concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Estas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais. Portanto, essa questão envolve uma discussão que vem sendo abordada no meio acadêmico e em instituições de ensino superior.

A docência no ensino superior é um tema que ganha destaque, em especial, pelo seu processo de ampliação no Brasil, tendo em vista o aumento dos espaços acadêmicos, caracterizado pelos os espaços da universidade, centros acadêmicos, faculdades isoladas, institutos ou ainda, em centros de educação tecnológica, que além de serem realidades diferentes, carregam especificidades e problemas variados. Por um lado, considera-se importante a presença de todos nos espaços escolares, por outro é preocupante porque nem sempre existem as condições pedagógicas. Conforme Charlot, citado por Franco (2013, p. 148), pode a Didática realizar-se na ausência de condições pedagógicas ou será que ela pode auxiliar os professores nessa difícil tarefa de produzir nos alunos uma nova relação com o saber?

Abertas novas vagas, novos cursos, salas cheias, professores exaustos, aflitos com uma nova realidade: alunos que não tiveram as oportunidades de se fazerem leitores, de se tornarem críticos, de buscarem a ciência de forma desinteressada... São alunos que precisam de um conhecimento estratégico, que se vinculam à universidade porque quer um emprego melhor, um diploma que fará diferença na vida deles (CHARLOT, *apud* FRANCO, 2013, p. 148).

Numa breve retrospectiva da história das universidades, mais especificamente, das brasileiras, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático ou teórico/epistemológico, mas pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho e a qualificação profissional, acreditava-se que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).

Ainda nesse sentido, as pesquisas estão cada vez aprofundando as discussões no campo do saber pedagógico e cada vez mais nota-se que os docentes buscam uma forma de aperfeiçoar sua prática pedagógica quer seja em formação inicial ou continuada. Essa questão é tão evidente e em nível elevado que houve um aumento significativo de instituições que se propunham a oferecer essa formação, de modo que em alguns casos a qualidade do ensino ficou prejudicada considerando a visão mercadológica da educação.

Os professores, de modo geral, estão conscientes que estão vivendo num contexto de mudanças profundas com o avanço no campo tecnológico, que precisam se integrar aos novos tempos sem, contudo, esquecer-se das questões éticas, humanas, fundamentais neste novo século. Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 9) alerta para o fato de que as universidades e os cursos de formação de magistério devem estar voltados à formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação. E ainda

[...] uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (op.cit. p. 10).

Tal realidade coloca para as instituições de ensino superior o seguinte impasse: “Para atuar no ensino superior, a opção deve ser pelo professor profissional ou pelo profissional professor?” (BEHRENS, 2003, p.61). Na opinião da autora, em termos acadêmicos, a universidade deveria poder contar com a contribuição dos dois perfis, a fim de garantir a diversidade e a contribuição que todos podem oferecer. No entanto, iniciativas ainda embrionárias tendem a reconhecer a importância da qualificação didática. Isto se deve, em

grande parte, aos resultados das avaliações realizadas pelo sistema educacional. Nelas, a falta de formação pedagógica dos professores tem sido apontada, tanto pelos alunos como pelos próprios docentes, como uma das causas da baixa qualidade dos cursos superiores.

Para Masetto (2003), o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASSETO, p. 2003, p.18). No âmbito da universidade, aponta a necessidade de renovar os conceitos relativos à aula e à sala de aula; alterar as bases das relações entre professores e alunos no sentido de uma parceria de corresponsabilidade, que facilite a participação dos alunos, que, como adultos, são também, responsáveis por sua formação profissional; e promover mudanças no âmbito da formação, visando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. O autor compreende que todos os participantes que compõem uma turma fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do vir a ser professor. A participação de todos reunidos em sala de aula se constitui em atos pedagógicos de qualidade equiparada ao papel do professor da turma. A vontade em participar está vinculada à vontade de aprender, porque se deve saber que prática pedagógica não se ensina, mas se aprende. Ela é formada de intenções de fazer educação e se constitui, antes de tudo, de um querer ser, legitimado por um querer saber para fazer bem.

No entendimento de Anastasiou e Pimenta (2002), nos diz que o interesse pelo tema formação de professores universitários, bem como pela inovação didática no ensino superior justifica-se pelo seu crescimento e expansão, com o conseqüente aumento de professores para atender a demanda dessa nova realidade. Ressaltam que, muitas vezes, os professores universitários são profissionais improvisados e os resultados das avaliações do ensino superior, particularmente no nível de graduação, revelam a importância e necessidade da preparação política, científica e pedagógica dos docentes. Para as autoras, no Brasil, a formação docente é, de uma maneira geral, concebida como treinamento, o que limita a participação do docente ao espaço disciplinar, dificultando “o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002p. 255).

Neste sentido, a Didática é o campo de estudo que se ocupa da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino e aprendizagem se realize de maneira que viabilize a aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p.35).

um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares..., e assim os alunos podem expressar de forma elaborada que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir- nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade.

O educando compreende que a educação é fundamental para a sua inserção na sociedade, considerando que a dimensão crítica e política do conhecimento possam permitir que ele adquira conhecimento para poder desvendar a sua ideologia. Para que o aluno, futuro cidadão, consiga absorver essa visão crítica e política da realidade, é necessário que seu percurso na instituição universitária seja repleto de conteúdos, atitudes e aprendizagens significativas, ou seja, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1982, p.15), “[...] se todo processo de ensino aprendizagem é ‘situado’, a dimensão político-social lhe é inerente”.

Para reverter essa situação, porém, é preciso romper com a fragmentação entre teoria e prática, considerando ambas como formas particulares de apropriação do mundo material e simbólico que nos cerca. No caso da prática, há uma apropriação material, através dos sentidos e da experiência. Por outro lado, no caso da teoria, há uma apropriação conceitual, simbólica, do mundo. Considerando a importância da relação entre teoria e prática, impõe-se a necessidade de compreensão das diversas visões de homem e de mundo, pois residem aí os alicerces para as diversas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

O papel do docente é articular todos esses fatores no processo educativo. Para isso, é necessário que ele esteja preparado para aplicar e buscar novos conhecimentos de modo a intervir no processo de ensino, possibilitando as melhores maneiras para que ocorra à aprendizagem, bem como permear nessas atitudes, as dimensões críticas e política da didática. Essa é uma necessidade que se impõe, haja vista que outros aspectos contemplam essas questões, tais como: formação, realidade, compromisso profissional e político, amor, enfim, a didática é regida por todas essas dimensões entre outras, caracterizando-a. A formação do educador é um dos principais pontos, pois é por meio dela que o professor buscará subsídios para o exercício de sua função.

No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, Masetto (2003, p.82-83) alerta para a necessidade atual de paradigmas de transposição na ação didática

universitária: o autor propõe a substituição da ênfase do ensino para a ênfase na aprendizagem. Assim, nas ações desenvolvidas na prática pedagógica universitária é preciso transitar da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra aprendizagem adquirindo habilidades, enfim, produzindo conhecimento. Por outro lado, o professor enquanto agente de transmissão de informações passa para a função de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Nesse esforço de articulação entre ensino e aprendizagem, a questão da construção da autonomia do estudante universitário tem sido amplamente discutida. Diante dessa questão, a Didática ganha força para dimensionar o ensino, isto é, a docência no ensino superior, uma vez que esta exige articulação de saberes complementar. O docente superior deve também desenvolver outros saberes: pedagógico e político. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior (PIMENTA, 2002).

O Art. 10 da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998, p. 26) aponta para a necessidade de iniciativas na área do desenvolvimento da prática docente universitária:

Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas apropriadas de desenvolvimento pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem.

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a instituição educativa corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que sai da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função, agora precisa cada vez mais do conhecimento. (LIMA, 2008, p 137).

A discussão em torno da participação e envolvimento dos estudantes universitários é bastante significativo. A linguagem da prática pedagógica, da ação que se partilha no espaço da aula universitária, precisa ser resgatada.

Para Veiga (2000, p.175): “A aula é parte do todo, está inserida na Universidade, que, por sua vez está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema sócio-econômico, político e cultural mais amplo”. “A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o lócus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência”. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura.

Na ação didática universitária, o novo pressupõe avanços na produção de conhecimentos, sendo viabilizada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000, p.63).

Veiga (2008) preconiza a necessidade da formação do educador, e salienta a necessidade de compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico - pedagógica que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que se torna o centro de uma formação que resultará em uma aprendizagem significativa.

Outra característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, onde reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática e etc. (VEIGA, 2008, p 14).

Para Nóvoa (1997), a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA 1997 p. 25).

Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e recontextualizada oferecendo perspectivas de análise para

que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão.

Perrenoud (2002) salienta ainda que para formar um profissional reflexivo seja preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. Nesta perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, de ressignificação dos discursos e dos saberes, a auto-formação apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento da retextualização dos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também se representa como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a idéia de que os saberes profissionais são trabalhados e reconfigurados no contexto do próprio trabalho. Ou seja, é sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas às respostas impostas no cotidiano (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p 23).

Ultrapassando concepções fragmentárias, exclusivas ou polarizadora de formação, delineia-se outro tipo de formação; “formação permanente” (FREIRE, 1982) e ou “formação continuada” (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993). Estes dois conceitos pontuam como eixo central à pesquisa em educação, valoriza o conhecimento do professor, e em um processo interativo/reflexivo, buscam contribuir para uma análise de o próprio fazer docente.

O docente busca, em uma formação, novos saberes para a sua profissão, novas teorias, e este processo faz parte da construção profissional, mas não basta se não possibilitar ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, de modo a possibilitá-lo uma reflexão da prática educativa (NÓVOA, 2002; PERRENOUD, 2000). Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

No processo de formação vivenciamos e trocamos experiências que vão colaborar para a nossa mediação na educação, como enfatiza Freire (1999, p. 97):

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórico, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos caminhos e que os refazem também.

Os momentos históricos e sociais, assim como são entendidos os conceitos de ensinar e aprender, ditam as concepções dos professores e devem ser considerados para entendermos a formação universitária. Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Vimos que a complexidade é a característica básica do trabalho docente. É preciso que compreendamos a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, posamos refletir sobre as representações que eles constroem ante a organização do trabalho na instituição escolar e suas implicações emocionais.

A Didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, não poderá dedicar-se e reduzir-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem. Deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (LUCKESI, 2004).

Posto dessa forma, a Didática justifica-se pelo seu objeto de estudo: o ensino e suas relações com o pedagógico. Vale registrar a postura expressa por Amaral (2000. p.143), ao dizer que “o papel da Didática é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos.”.

Conforme André (1997) é dentro da própria instituição escolar que o professor pode encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira faz-se necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de suas

práticas concretas e das interações com seus pares, procurando, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com a problemática da formação de professores. Para Pimenta (1996) é difícil imaginar um modelo de formação distante do exercício profissional, fora do âmbito escolar e separado dos colegas de trabalho.

Para que o professor possa alcançar seus objetivos em sala de aula, é necessário que ele tenha uma metodologia capaz de despertar em seus alunos, a vontade de construir seu próprio saber, através da formulação e reformulação de idéias. Algumas pessoas podem ter o dom da docência, mas a arte de ensinar e as metodologias que nela são encontradas só podem ser alcançadas com o estudo da didática.

O ato de ensinar não é algo fácil de ser realizado. A prática docente exige intencionalidade e dedicação do educador para com a profissão de professor para que assim, este possa realizar um bom trabalho e ter bons resultados com relação ao aprendizado dos seus educandos, uma vez que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Assim, o aprendizado do educando não vai depender apenas do educador, mas também do educando, uma vez que este juntamente com aquele vão contribuir juntos para a construção do conhecimento que ocorre de forma simultânea, quando o professor ensina ao aluno não apenas o aluno aprende com ele, mas ele também aprende com o aluno. Como vemos nesta afirmação de Freire (1996, p. 23):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender.

O educador deve saber que o aprendizado não se constrói sem a participação dos sujeitos na construção do saber, para que o saber não possa apenas ser transferido, mas construído por professores e alunos numa relação de troca simultânea de conhecimento, onde ambos compartilham o conhecimento um com o outro.

Sendo assim, a prática docente está ligada ao ensinar e ao aprender. Para que o docente possa dar uma “boa aula” a Didática passa ser o instrumento fundamental da prática docente. Para Pimenta (2010, p. 83), “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-

aprendizagem”. Como afirma a autora, a ciência que tem por objeto o estudo do ensino-aprendizagem é a Didática e esta tem como objeto não só o funcionamento dos processos de ensino-aprendizagem, como também o estudo de novas possibilidades de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39) sugerem algumas:

Espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados num processo de formação profissional do docente do ensino superior.

Dessa forma, a docência no ensino superior requer uma atenção especial às necessidades dos discentes, para nortear a sua “prática” no processo de ensino aprendizagem. Pois, o “papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem”. (MASETTO. 1998. p.12).

Pelo exposto acima, a epistemologia da prática busca compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e, originar condições para que diante das teorias, o professor modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional. A investigação da epistemologia da prática no âmbito deste trabalho foi de fundamental importância para a compreensão da epistemologia da Didática no sentido de entendê-la em seus fundamentos.

Todo este caminhar nos conduz a uma breve discussão sobre a Práxis Docente, uma vez que a prática pedagógica só pode ser consciente quando distingue a teoria em que se apoia para tomar decisões, elevando-se a efetivação da práxis.

### **3.4 A Práxis Docente**

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua própria prática.*

*Paulo Freire*

Para a compreensão do termo práxis que grosso modo é utilizado como sinônimo de “prático”, vale refletir que, recorrendo à acepção marxista de práxis, constata-se que “práxis”

e “prática” não são as mesmas coisas, são conceitos diferentes. No sentido que lhe atribui o marxismo, práxis diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo”. Por outro lado, o conceito de prática se refere a uma dimensão da práxis: a atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculada às necessidades imediatas. Assim, em nossa vida cotidiana, tomamos as atividades práticas como dadas em si mesmas, sem questionarmos para além das formas como aparece, aquilo que constitui sua essência. Segundo Vazquez, (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir como veremos uma teoria da práxis”.

Esse modo de conceber a práxis como atividade social transformadora, Vazquez (1977, p. 185), vai afirmar que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Além disso, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, na mesma medida em que atua sob a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Assim como a atividade prática por si só, não é práxis e a atividade teórica, por si só, é práxis, “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade efetiva (Vazquez, 1977, p. 203)”. Mas, se a teoria em si não transforma o mundo, “só pode contribuir para sua transformação exatamente como teoria, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação (p. 207)”.

De acordo com o exposto, depreendemos que práxis, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco a pura teorização. Nessa compreensão, a relação teoria e prática são indissociáveis. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-

se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso comum, da refutação da teoria e da centralidade da prática, ou seja, de contraposição teoria-prática. Como bem afirma Vazquez (1977, p. 207):

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Desse modo, a relação entre teoria e prática requer um constante vai e vêm entre os dois planos – teórico e prático. A atividade prática se sujeita, conforma-se à teoria, do mesmo modo que a teoria se modifica em função das exigências e necessidades do próprio real. Esse constante “vai e vem” entre teoria e prática só pode ocorrer “se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático”. Segundo Vázquez (1977, p. 243):

Resulta daí que se é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, visto que estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real.

Para superar a dicotomia entre teoria e prática, precisamos da práxis, termo usado por Marx para referir à interdependência existente entre teoria e prática. Desse modo, o que ele quis dizer é que, se a teoria não corresponder à prática, ela não tem valor, pois não transforma nada.

A filosofia da práxis, desenvolvida pelo marxismo, permite compreensão de que a teoria não exclui a prática ou vice-versa, é lados de uma mesma moeda, cuja função é a produção da existência humana. Segundo Lima (2001, p. 67), “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”. De acordo com VAZQUEZ (1977): a relação teoria e práxis são para Marx – teoria e prática – na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, teórica, na medida em que essa relação é consciente. Para Lima (2001, p. 67), “a práxis seria então, a prática impregnada e dinamizada pela reflexão”.

Pimenta (2005, p.26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação fica claro que, a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação dialógica entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Podemos dizer que a práxis pedagógica deve ser uma prática do conhecimento, do autoconhecimento. O ato de ensinar e aprender leva-nos à construção do conhecimento, porém para que haja sentido em tal processo, o saber de si deve ter prioridade sobre o saber intelectual. Muitos dos professores privilegiam o aspecto intelectual da aprendizagem, em detrimento da formação ética dos alunos. Isso também é visível nos dias atuais, pois, nas escolas, por conta dessas posturas acabamos nos deparando com alunos que não sabem exercer a solidariedade, a justiça e a cidadania. Para Paulo Freire,

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE, 1991, p.5).

Etimologicamente, ensinar segundo o dicionário da língua, o Aurélio, vem de *insignare*, que significa produzir signos, transmitir conhecimentos. Entretanto, embora seja essa uma definição socialmente difundida, partimos do entendimento de que ensinar não é uma mera transmissão de conhecimento, mas um processo dialético<sup>4</sup> em que os sujeitos constroem e reconstróem conhecimentos através das relações estabelecidas.

---

<sup>4</sup> Arte do diálogo para atingir a verdade; desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese; método de análise que procura evidenciar as contradições da realidade social e resolvê-las no curso do desenvolvimento histórico. <http://pt.wiktionary.org/wiki/dialética>. Acesso no dia 07 jan. de 2014.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, cabe-nos inquietarmos com a dicotomia que existe entre a teoria e a prática, como se elas não fossem às duas faces de uma mesma moeda. Constatamos, através de estudos feitos que, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do docente, e que, se faz também no social. Cria-se então um círculo vicioso, onde a formação docente depende basicamente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar. De acordo com o currículo por competências, a nova ênfase educacional baseia-se na mobilização dos saberes construído para solucionar problemas específicos.

Conforme Rios (1993), a práxis docente resulta de uma postura que requer uma perspectiva utópica. O educador se faz competente, no encaminhamento de alternativas para o seu fazer docente. Trata-se de uma atitude crítico-filosófica que o educador faz da sua ação docente. A autora apresenta duas dimensões distintas e articuladas, na construção da competência do professor: a técnica e a política, que se complementam e interpenetram-se. Assim, há um compromisso ético articulado à dimensão política, mediatizado pela técnica. Segundo Rios,

Vamos nos tornando competentes, realizando o ideal que atende às exigências históricas do contexto em que atuamos. A ideia de relação, presente na vida humana aponta-nos uma competência que, além de ser construída é também compartilhada (1993, p.79).

É importante assinalar, que a prática docente é fruto de um processo que envolve múltiplos saberes e escolhas determinadas pela formação, área disciplinar, experiências pessoais e subjetividade dos professores e expressam, ainda que de forma não intencional, concepções pedagógicas.

Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas docentes dão vida ao currículo e materializam as concepções pedagógicas, extrapolando as práticas docentes individuais e expressando-se em aspectos como: a estrutura curricular, a articulação entre as áreas de conhecimento, disciplinas e atividades, a articulação entre as disciplinas e seus objetivos, as metodologias de ensino, as práticas de avaliação de aprendizagem, forjando a identidade da experiência educativa. Mas, segundo Freire (2001):

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Paulo Freire, 2001:54).

A partir do processo de reflexão-ação-reflexão é que surge a práxis docente, visto que o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles, os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

Para compreender a práxis, a reflexão sobre a prática docente também ocupa um lugar de destaque no processo de constituição do professor, porém essa reflexão dialoga com a teoria produzida pela pesquisa em educação, tendo como objetivo que a ação docente possa contribuir com a transformação da realidade social, de forma a tomá-la mais justa e igualitária. A teoria permite a interpretação e análise da prática além da observação imediata, compreendendo as relações, as finalidades, as estruturas internas entre essa prática e o contexto no qual se insere.

No entanto, um dos problemas que dificultam essa postura de práxis docente é a comodidade com que a maioria dos professores reproduz suas práticas, repetindo ações, que há muito tempo são realizadas em sala e que contraria um paradigma crítico, cuja finalidade é a utilização de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender a realidade. É preciso que os professores ultrapassem essas barreiras, mostrando motivação e se esforçando na busca de um diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Nesse sentido, para que a Didática faça diferença no contexto pedagógico, é

necessária sua presença na prática dos docentes na Universidade, uma vez que a Didática, como teoria do ensino, preocupa-se com a finalidade do que se ensina e isso é fundamental para organizar a prática. Ou como nos esclarece Vázquez (1977, p. 36):

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela.

Freire (1996:109) contribui com essa reflexão, afirmando que “a práxis é a união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e a reflexão acerca do que se faz (teoria), ou seja, é a autorreflexão crítica de sua prática pedagógica”. Também enfatiza a importância de refletir sobre a prática pedagógica (práxis), assumindo uma postura crítica e ética. Segundo o autor, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Daí a importância de criar oportunidades para que os professores falem e reflitam sobre as suas práticas, compartilhando os desafios vividos, as alternativas de superação adotadas, na perspectiva de construir e consolidar uma identidade pedagógica integradora para a atividade educativa. Para tanto, se faz necessário um novo pensar/fazer pedagógico com o objetivo de proporcionar o diálogo e o saber contextualizado embasado na mediação de duas ações didáticas: ensinar e aprender, ou seja, educador e educando, sujeitos da práxis pedagógica.

## 4. SOBRE A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

*Tudo muda: muda o superficial também muda o profundo muda o modo de pensar muda tudo neste mundo.*

*Mercedes Sosa*

Para a realização desta etapa da pesquisa, foi realizada uma busca por publicações nacionais através de dados retirados dos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), uma vez que essas produções nos mostraram a relevância da temática da presente pesquisa, tendo em vista as principais publicações que abordam o tema da Didática e da Prática Pedagógica do docente no ensino superior. Optamos por analisar as publicações dos últimos seis anos, entre 2007 a 2012, visto que nesse período as publicações são mais recentes e com uma revisão teórica mais atualizada. Os dados serão demonstrados através de quadros contemplando o tema, autoria e área do conhecimento.

A seguir, apresentamos o estado da arte, como forma de pesquisa que possibilita averiguar as publicações associadas ao nosso objeto de estudo.

### 4.1 O Estado da Arte

O que se entende por “estado do conhecimento” ou “estado da arte”? O estado da arte vem a ser um levantamento daquilo que já se tem de pesquisas que se referem ao tema delimitado. Parte de um determinado recorte histórico o qual possibilita averiguar as principais temáticas discutidas sobre o objeto de estudo. A esta forma de pesquisa Ferreira (2002, p.02) apresenta a seguinte significação: “Definidas como de caráter bibliográfico, as pesquisas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, [...]”.

A esse respeito, Messina (1998, p.01) escreve que “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando e a possibilidade de perceber discursos contraditórios e

descontínuos e contribuir com a teoria e prática” de uma área de conhecimento. Segundo Soares (2000, p.04), num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto delas as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Nesse sentido, elaborar o estado da arte sobre a temática que se investiga, motiva e viabiliza ao pesquisador tomar conhecimento de pesquisas e estudos no seu campo de interesse. Essa busca permite conhecer o tema no seu estado atual do conhecimento científico, compreender as suas atuais tendências, bem como estabelecer relação com estudos anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas de pesquisa na área da formação pedagógica.

No intuito de identificarmos as pesquisas mais recentes voltados para o nosso objeto de estudo, foi que elaboramos o estado da arte, no sentido de visualizar quais as contribuições que nossa pesquisa trará para os estudos científicos. Para tanto, realizamos uma busca no site da CAPES, ANPED e ENDIPE, com a palavra-chave “Didática” e “Prática Pedagógica”. Em seguida, realizamos uma análise qualitativa acerca das temáticas apresentadas pelos pesquisadores, verificando as semelhanças e diferenças entre as temáticas. Os dados foram organizados em tabelas com os nomes dos autores, as temáticas das dissertações e as áreas de conhecimento. O critério para a realização do estado da arte foi à abordagem explícita da práxis didático-pedagógica do docente do ensino superior. A busca se deu por intermédio da leitura dos resumos e quando necessário o texto na íntegra. Para efeito de análise, os trabalhos foram organizados em pastas e agrupados por categoria, a fim de facilitar sua interpretação, o que exigiu do pesquisador várias leituras e releituras.

Para melhor compreensão e organização dividimos as temáticas em áreas do conhecimento: Educação e Didática. O primeiro grupo aborda assuntos voltados para a prática pedagógica no ensino superior. O segundo grupo apresenta questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, objeto de estudo da didática.

Ao pesquisarmos sobre Didática e Prática pedagógica, encontramos cadastradas no banco de Teses e Dissertações um total de vinte e quatro (24) produções. Esse número foi refinado para obtermos uma lista de trabalhos que condiziam com a nossa temática de estudo. Esse refinamento teve como princípio de seleção as palavras chave “prática didático-

pedagógica do docente do ensino superior”, resultando em sete (07) dissertações.

Os quadros a seguir, ilustram os temas, os autores e as áreas de conhecimento das dissertações. Inicialmente, apresentamos os achados da pesquisa no banco de dados da CAPES. Em seguida, nos anais das reuniões da ANPED e, finalmente, os achados da pesquisa nos anais do ENDIPE.

**1. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2007, através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Fortaleza/CE, 2013.**

TEMA	AUTOR	ÁREA DO CONHECIMENTO
Elementos da Identidade Profissional e Pedagógica do Docente da Educação Superior	Denise de Almeida.	Educação

No quadro acima, podemos constatar que das quatro dissertações pesquisadas no ano de 2007, apenas uma foi analisada em virtude de se aproximar mais diretamente com o nosso objeto de estudo. A pesquisa se insere na categoria da Docência. A autora discute a formação pedagógica do docente superior na atual conjuntura, visto que a educação superior se faz necessária para a elevação da sociedade brasileira perante as transformações sociais, econômicas, políticas onde o educador desse nível de ensino deve acompanhar essas mudanças e buscar sua atualização; pois, são os docentes os principais agentes de formação que lidam diretamente com os discentes que buscam o conhecimento tão almejado. Mas será que o fato de um educador realizar uma pós-graduação o prepara e o qualifica para ser um docente na atualidade? Logo, o objetivo do estudo foi verificar se a pós-graduação *Strictu Sensu* realmente eleva e traz melhorias sociais e para a educação como um todo.

Diante do exposto, é fácil constatar que o campo da educação vem ganhando novos contornos com as discussões voltadas para a formação docente e melhoria do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que no contexto educacional, há uma preocupação com a docência no ensino superior, particularmente com a formação do professor para atuar nesse nível de ensino. Os trabalhos que analisamos apontam para a necessidade de repensar a docência universitária em sua complexidade, já que é uma característica básica do trabalho docente. Assim, urge a necessidade de um novo perfil de professor, com uma boa formação,

conhecimento e preparo para o exercício dessa função na sociedade contemporânea.

Para Pimenta (2002, p. 24), há um indicativo de que os conhecimentos que constituem os professores advêm da prática, mas igualmente da teoria da educação responsável por nutrir e iluminar as ações. Desse modo, argumenta que “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Assim, a pesquisa analisada sobre os elementos da identidade profissional e pedagógica do docente no ensino superior, mostra que os docentes são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade. É preciso investir em sua formação e desenvolvimento profissional uma vez que a Educação Superior está inserida no contexto social global, faz-se necessário situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. Daí a necessidade da reflexão sobre a prática para construções de teorias e para a formação de um profissional crítico-reflexivo.

**2. Apresentação de duas (02) dissertações dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2008 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Fortaleza/CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	ÁREA DO CONHECIMENTO
A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG	Joyce Mara Rezende Rolindo	Educação
Interações na prática de docentes do ensino superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes	Antonio Reinaldo Navarro.	Educação

Os estudos apresentados no quadro acima nos mostram o seguinte: dentre os quatro trabalhos analisados, apenas dois trabalhos se relacionam com a nossa investigação.

As duas pesquisas fazem parte do grupo docente. Uma dessas pesquisas se preocupa com os profissionais que sem formação específica atuam na área docente e como eles representam seu próprio preparo para atuação no ensino superior; enquanto o outro investiga a percepção dos docentes sobre os saberes mobilizados na prática pedagógica frente às novas demandas da sociedade.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2002, p. 21).

Os autores colocam sua preocupação com a formação docente. Uma pesquisa analisa a formação didático-pedagógica dos bacharéis da Universidade Estadual de Goiás a partir das representações dos professores do curso; o outro estudo trata dos saberes docentes na percepção dos formadores, ou seja, as relações dos professores com seus próprios saberes. Isto significa que a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que conduzem à construção da identidade e significado do trabalho docente.

**3. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as cinco (05) pesquisadas no ano de 2009 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Fortaleza/CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	ÁREA DO CONHECIMENTO
Formação Didático-Pedagógica dos Docentes do Curso de Graduação em Fisioterapia da UESB.	Gustavo Jaccoud Santos	Educação

Conforme quadro acima, verifica-se que dos cinco trabalhos pesquisados, apenas um se identifica com a nossa temática. A pesquisa está inserida no grupo da docência. Os dados a esse respeito evidenciam que os cursos da área da saúde, precisam de docentes qualificados e comprometidos com as práticas educativas. Assim, a presente dissertação buscou analisar a formação didático-pedagógica dos docentes do curso de graduação em Fisioterapia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a partir da concepção dos próprios sujeitos docentes, com o intento de compreender as principais dificuldades e limitações que estes enfrentam na prática docente.

Desta forma, evidenciou-se na pesquisa que os sujeitos compreendem o magistério como uma nova profissão e identificam os saberes docentes como fundamentais nas práticas educativas. O estudo aponta como principais dificuldades enfrentadas no exercício do ensino superior à didática, a avaliação discente e o planejamento pedagógico.

**4. Apresentação de uma (01) dissertação dentre as sete (07) pesquisadas no ano de 2010 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Fortaleza/CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	AREA DO CONHECIMENTO
A formação de professores para o ensino jurídico do Brasil: dilemas e desafios	Rosiane Follador Rocha Egg.	Educação

Um exame dos dados permitiu anunciar que das sete dissertações pesquisadas, apenas uma se volta para o nosso tema de estudo. A pesquisa pertence à categoria da docência. O estudo teve como objetivo investigar, na história do ensino superior, as políticas públicas na formação didático-pedagógica do professor do ensino superior e seus reflexos no ensino jurídico, culminando com os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96.

A referida pesquisa discute as especificidades próprias do curso de Direito e da exigência da titulação nesse setor educacional, bem como se evidenciam modificações na identidade do professor do ensino jurídico, principalmente daquele que atua nas instituições privadas. Segundo a autora, este professor percebe a necessidade de se identificar como profissional da docência superior e entende ser fundamental a formação pedagógica para este processo de desenvolvimento. Essa pesquisa constata a ausência de políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do professor para atuar no ensino superior.

Desta forma, percebemos uma preocupação com a docência no ensino superior, particularmente com a formação do professor para atuar nesse nível de ensino está presente. O trabalho identificado aponta para a necessidade de repensarmos a docência universitária em sua complexidade, com reflexos nas dimensões epistemológica, axiológica e pedagógica.

**5. Apresentação de duas (02) dissertações dentre as quatro (04) pesquisadas no ano de 2011 através do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Fortaleza/CE, 2013.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>
Ensino Superior: elementos constitutivos da prática pedagógica dos professores que atuam na educação presencial e a distância	Durcelina Ereni Pimenta Arruda	Educação
A formação didático-pedagógica dos professores de Odontologia e o desafio de formar cirurgiões-dentistas cidadãos	Fernanda Oliveira Lemos	Educação

Do total dos trabalhos pesquisados, apenas dois se relacionam com o tema da nossa investigação e pertencem ao grupo da docência. A dissertação da autora Durcelina Ereni Pimenta Arruda traz o interesse em identificar e analisar as relações que os professores universitários estabelecem entre as práticas na educação a distância e suas relações com as práticas consolidadas destes professores na educação presencial. Trata-se da formação de professores para atuar com tecnologias na educação presencial e a distância e as competências didático-pedagógicas específicas para os professores nas duas modalidades de ensino.

A dissertação da autora Fernanda Oliveira Lemos consiste em analisar a concepção de professores da graduação de Odontologia de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo sobre a formação didático-pedagógica dos professores de Odontologia, visando identificar em que medida a formação inicial que tiveram influencia em sua prática docente. A justificativa para este trabalho se apoia na ausência de uma formação pedagógica, que vem marcando a formação do professor citado, e na necessidade de evidenciar a ruptura do modelo tradicional de ensino odontológico. Percebe-se que 75% dos entrevistados da pesquisa revelaram que a formação pedagógica foi insatisfatória durante a pós-graduação. Dessa forma, reproduzem a prática vivenciada com base em seus saberes pedagógicos adquiridos durante a vida escolar como discente e docente.

**1. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os trinta e um (31) pesquisados no GT08 - Formação de Professores e Análise de um (01) periódico dentre dezesseis (16) pesquisados no GT04 - Didática - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED – 2007 - Fortaleza/CE, 2013.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>GRUPO DE TRABALHO</b>
Representações Sociais da Aprendizagem docente por Professores universitários	Cláudia Lopes Chequer Saraiva	Formação de Professores
A (re) significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior	Maísa Beltrame e Pedroso	Didática

Do total de 31 trabalhos pesquisados, apenas 02 artigos se relacionavam com o nosso objeto de estudo. Desses trabalhos, percebe-se que o artigo do grupo de trabalho - GT 8 Formação de Professores, coloca-se com o objetivo de identificar os espaços socioeducativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais no âmbito da aprendizagem docente, além da análise das relações entre as representações dos docentes e os estudos epistemológicos disciplinares que lhes fundamentam os campos de formação e atuação profissional.

O artigo do Grupo de trabalho GT4 – Didática, buscou identificar as práticas docentes que foram significativas na percepção do aluno de um Curso de Nutrição, identificando os elementos considerados inovadores, a partir de uma perspectiva de ruptura com o paradigma epistemológico da racionalidade técnica, pois havia o interesse por inovações relacionadas à prática pedagógica, cabendo destacar a perspectiva de uma Didática mais contextualizada à medida que desenvolve uma compreensão articulada entre teoria e prática, entre ensino e prática social, rompendo com o enfoque tradicional da Didática, do ponto de vista da relação teoria-prática, uma vez que a Didática tradicional separa teoria e prática, sendo que a prática é aplicação da teoria.

**2. Apresentação de três (03) periódicos dentre os dezoito (18) pesquisados no GT 8 Formação de Professores e Análise de dois (02) periódicos de dezoito (18) pesquisados no GT4 - Didática - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2008 - Fortaleza/CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	GRUPO DE TRABALHO
Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação dos professores	Maria aparecida de Souza Silva	Formação de professores
A didática em reconstrução como Mediação entre a Formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na Reconfiguração Das Licenciaturas?	Cleoni Maria Barboza Fernandes  Sonia Regina de Souza Fernandes	Didática
É possível construir a docência universitária? Apontamos Caminhos	Maurício Cesar Vitória Fagundes	Didática

Dos 18 trabalhos pesquisados, apenas três foram analisados, mais uma vez, por se encontrarem mais diretamente ligado ao nosso tema de investigação. De acordo com as pesquisas, constata-se que um desses trabalhos teve por objetivo abordar as diferentes dimensões da formação de professores do ensino superior, através das contribuições de Bourdieu, Nóvoa, Garcia, Tardif e Lahire, ou seja, investigar os processos formativos, vivenciados nas trajetórias pessoais, escolares e profissionais de nove professores do curso de Administração de Empresas, “não habilitados” para a docência. O trabalho de autoria de Maurício Cesar busca entender os movimentos da universidade referentes à formação pedagógica dos seus professores e a possibilidade da construção da docência universitária através do Projeto Político-Pedagógico.

Os dados obtidos, através das pesquisas analisadas, deixam claro o interesse em buscar, na prática pedagógica, evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores.

**3. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e um (21) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (12) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2009 - Fortaleza - CE, 2013.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>GRUPO DE TRABALHO</b>
Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência	Hedioneia Maria Foletto Pivetta	Formação de Professores
Didática: práticas pedagógicas em construção	Ilma Passos Alencastro Veiga – Edileuza Fernandes da Silva e Odiva Silva Xavier	Didática

Conforme o quadro acima, do total de 21 periódicos pesquisados, foram analisados apenas 02 trabalhos. Isto quer dizer que esses trabalhos analisados se relacionam mais com a nossa pesquisa, pois indicam concepções de formação e docência que estão entrelaçadas e vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente, visto que essas concepções apresentaram forte influência do projeto do curso sobre o pensar e o fazer docente. Identificamos nos depoimentos dos professores a prática de reuniões pedagógicas e a própria prática como espaços privilegiados de formação e aprendizagem docente. O trabalho do GT de Didática reflete sobre o papel da Didática nas práticas pedagógicas dos professores para a educação básica, através de professores universitários. É um trabalho de avaliação, na medida em que fornece uma visão acerca da Didática em construção. A análise dos dados mostra que: nas práticas pedagógicas observadas tanto há evidência de distanciamento entre teoria e prática, favorecendo a dicotomia, quanto de aproximação, estabelecendo a compreensão da unicidade; o cuidado com o conteúdo e a forma sinaliza que esse par dialético é fundamental à prática pedagógica, assim como é a relação aprendizagem-avaliação e a importância dos recursos de ensino; a relação professor-aluno é calcada no diálogo,

Cabe destacar que as pesquisas analisadas evidenciam a inserção da formação e

da prática pedagógica no contexto do trabalho docente, bem como destacam os enfoques do papel da Didática nos cursos de formação de professores.

**4. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e dois (35) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (13) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2010 - Fortaleza - CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	GRUPO DE TRABALHO
Educação superior: a entrada na docência universitária	Silvia Maria de Aguiar Isaia Adriana Moreira da Rocha Maciel Doris Pires Vargas Bolzan	Formação de Professores
Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas?	Anna Carolina Ayres Pereira Barbosa  Marcelo Andrade	Didática

Os dados indicam que dos 35 trabalhos pesquisados, foram analisados 02 publicações. Desses, um trabalho focaliza a dinâmica da entrada na docência superior, objetivando compreender quais marcadores a definem como um movimento construtivo da docência, tendo em vista os sentimentos docentes como dinamizadores da atividade educativa. O segundo trabalho discute a transição paradigmática entre a modernidade e a pós-modernidade, como estariam posicionadas essas concepções de ciência dos professores de ciência? Os autores buscam entender como os professores de ciências naturais representam o conhecimento científico.

Das pesquisas analisadas, uma traz a mediação na perspectiva do homem como um ser social e dessa maneira, a mediação torna-se necessária para a Didática. A outra pesquisa carrega preocupações com a formação científica, articulada entre seu conteúdo de ensino e a prática social na contemporaneidade.

**5. Apresentação de dois (02) periódicos dentre os vinte e dois (22) pesquisados no GT8 Formação de Professores e Análise de um (01) periódico de doze (13) pesquisados no GT4 Didática - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - 2011 - Fortaleza - CE, 2013.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>GRUPO DE TRABALHO</b>
Docência Universitária e o Ensino Superior: análise de uma experiência formadora	Valeska Maria Fortes de Oliveira	Formação de Professores
A didática no âmbito da Pós-graduação: Uma análise das publicações E veículos de divulgação das Produções	Andréa Maturano Longarezi Roberto Valdés Puente	Didática

Do total de 22 trabalhos pesquisados, foram analisados 02 artigos, tendo como significações: a formação do professor como processo contínuo que ocorre de maneira singular e que cada professor é responsável pela sua formação. O trabalho do GT8- Formação de Professores revela que através das experiências, profissional e pessoal, o professor mobiliza saberes e fazeres que configurem sua prática educativa. O trabalho do GT4 - Didática analisa o lugar e a natureza das produções sobre Didática desenvolvida no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Podemos ingerir que na primeira pesquisa a autora destaca a importância dos saberes necessários ao desenvolvimento e à identificação da prática docente, uma vez que ela incorpora saberes essenciais ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Os resultados obtidos da segunda pesquisa que toma como amostra o estado de Minas Gerais indicam que a Didática ocupa, em média, um terço das produções realizadas pelos professores vinculados à área e que as publicações em periódicos representam apenas pouco mais de um sexto do total de produção. O artigo discute, ainda, a forte concentração de estudos teóricos sobre profissionalização e formação docente e a pouca expressividade científica e acadêmica dos veículos de divulgação dessa produção, sinalizando para o predomínio de pesquisas e publicações no campo teórico e poucas indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas.

Dos 186 trabalhos apresentados na ANPED, no GT8 Formação de Professores e no GT4 de Didática, 114 dessas publicações estão inseridos na linha de formação de professores e 72 na linha de Didática. Desses, foram analisados apenas 12 artigos, 06 do grupo de formação de professores e 06 do grupo de Didática. Pelo exposto, pode-se perceber que as pesquisas apontam caminhos em direção a uma Didática mais contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor, tendo em vista a superação de uma Didática empirista, baseada em técnicas mecânicas, e na proposta de uma Didática enriquecida por uma forte concepção teórica, apoiada em várias áreas do conhecimento.

A Docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que este conceito vai, além disso.

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO: 2007 p. 23).

Como vimos no período de 2008 e 2011, a frequência de trabalhos que tratavam do processo ensino e aprendizagem foi maior que os estudos sobre a docência. No entanto, nos anos de 2007 e 2009, predominaram as investigações relacionadas à docência. No ano de 2010 houve um equilíbrio nas publicações.

**1. Apresentação de dois (02) trabalhos dentre os quinze (15) pesquisados no Sub Tema Didática – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XV ENDIPE – 2010 – Fortaleza – CE, 2013.**

TÍTULO	AUTOR	SUBTEMA
A didática e a formação de professores para a educação Básica e superior na Universidade Federal de Uberlândia	Olenir Maria Mendes Olga Teixeira Damis Elsa Guimarães Oliveira Lucia de Fátima Valente Maria Simone Ferraz Pereira Aldeci Cacique Calixto Mônica Luiz de Lima Ribeiro - Mestranda Dayane Garcia de Oliveira	Didática
Didática e o processo de ensino e aprendizagem: diversos Olhares e perspectivas para a Formação Docente	Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	Didática

Os dados acima permitem constatar que dos 15 trabalhos pesquisados nos anais do

XV ENDIPE, no subtema de Didática, os 02 estudos registrados têm relação com o nosso objeto de estudo. Das 155 publicações pesquisadas no subtema de Formação Docente, 02 artigos tratavam de questões em torno do nosso objeto de estudo.

A pesquisa sobre a Didática e a formação de professores para a educação básica e superior na Universidade de Uberlândia procurou identificar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a prática pedagógica dos professores de Didática e de Metodologia do Ensino Superior e as características da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras destas disciplinas. As questões levantadas referem-se à caracterização do ensino de Didática no curso e leva em consideração os conteúdo/autores predominantes, metodologia, avaliação e relação professor/estudantes, e a contribuição da disciplina na formação de professores. Tais elementos foram considerados como dimensões da arquitetura da aula, entendida como todo o processo de concretização da aula de Didática, desde seu planejamento até a sua execução. O primeiro trabalho apresenta a concepção dos (as) estudantes acerca da aula. Segundo eles (elas), a compreensão da Didática continua restrita aos aspectos técnicos e a teoria ensinada representa impossibilidade de concretização, permanece o dilema teoria/prática.

No que se refere ao trabalho sobre a Didática e o processo de ensino e aprendizagem: diversos olhares e perspectivas para a formação docente, a pesquisa analisa os fundamentos e a contribuição da didática nas estratégias metodológicas na formação do professor, para que a prática educativa seja uma ação comprometida com a formação do educador, criando condições para que ele se prepare para as atividades que irá exercer, tornando-o capaz de mediar à teoria e a prática no contexto educacional.

**2. Apresentação de dois (02) trabalhos dentre os cento e cinquenta e cinco (155) pesquisados no Sub Tema Formação Docente – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XV ENDIPE – 2010 – Fortaleza – CE, 2013.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SUBTEMA</b>
Formação Pedagógica de Professores Universitários no Stricto Sensu	Marilda Aparecida Behrens	Formação Docente
A práxis como princípio teórico-prático na formação de Docentes: um olhar crítico	Maria Rosânia Mattioli Maria Estela Gozzi Renata de Souza Antunes	Formação Docente

Com relação à pesquisa voltada para a práxis como princípio teórico-prático na formação de docentes: um olhar crítico, o estudo direciona o olhar para um conjunto de fatores que estiveram e continuam presentes no contexto profissional, e, que tem contribuído para a fragmentação dos saberes historicamente produzido. Os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos que orientam na compreensão da realidade social, econômica e política tornam-se conhecimentos estanques quando estudados de forma descontextualizada. Neste pensamento, a dimensão política propicia o entendimento sobre *o saber e o fazer* educativo das práticas docentes, pois o conhecimento necessita ser pensado a partir da sua natureza social como produto das relações humanas. Os subsídios teóricos trabalhados nas diversas disciplinas devem favorecer para o entendimento de que teoria e prática se entrecruzam num processo dialético, numa unidade que se confunde entre si. Nessa perspectiva, a práxis precisa ser pensada “*conscientemente*” de forma a contribuir para o *pensar e o agir* significativos. Numa concepção dialética de educação, há necessidade de coerência quanto aos recursos *didático-metodológicos* que constituem a atividade docente.

A reflexão feita pela pesquisa Formação Pedagógica de professores Universitários no Stricto Sensu busca descrever a experiência vivenciada num processo de formação pedagógica e compartilhar as possibilidades apresentadas pelos docentes a partir do envolvimento nesta caminhada. A investigação sobre a formação pedagógica dos professores universitários acompanha esta pesquisadora por mais de trinta anos, especificamente nos últimos anos. O trabalho tem focado problemáticas sobre os paradigmas inovadores na docência universitária, em especial, o paradigma da complexidade. Incluem também investigações sobre os processos pedagógicos e suas tendências, profissionalização no trabalho docente, formação profissional do professor pesquisador, as metodologias que busquem a produção do conhecimento, entre outros temas. Considerando essas temáticas significativas e relevantes, o grupo tomou como objeto de estudo a “Prática Pedagógica dos Professores Universitários” e desenvolveu esta pesquisa-ação que buscou propor um processo de intervenção com a finalidade de investigar as contribuições dos professores e pesquisadores para a qualificação da docência na Educação Superior.

Do que ficou exposto, pode-se observar que a relação teoria e prática continuam sendo a preocupação das pesquisas, na tentativa de ultrapassar essa dicotomia, assentada nos pressupostos de uma Didática Crítica, comprometida com um fazer docente, com ênfase na

necessária articulação entre teoria e prática na atividade e formação docente.

Podemos afirmar, no decorrer das análises das produções, que encontramos a persistência de algumas questões fundamentais, que ora destacamos: a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários; a tentativa de construir uma Didática crítica do ponto de vista epistemológico e contextualizado com a prática social; o envolvimento crescente de interessados no debate e discussão sobre a prática pedagógica do professor e o papel nela desempenhado pela Didática.

A busca por entender qual a tendência epistemológica que fundamenta as publicações analisadas e sua relação com o nosso objeto de estudo é facilitada, pois nos trabalhos, os autores demonstraram a preocupação em explicar os fundamentos teóricos com que constroem suas pesquisas. Percebe-se que há consenso quanto à oposição à racionalidade técnica, de forma implícita ou explícita é possível perceber críticas ao modelo formativo fundamentado na concepção instrumental de ensino. Na tentativa de superar o enfoque meramente técnico, os autores reconhecem o esforço de uma Didática Fundamental, composta de conteúdo e forma, subsidiada por referencial teórico consistente e apoiada pelas técnicas de ensino que representam meios para o alcance dos objetivos.

Quanto às categorias epistemológicas de formação voltada para a epistemologia da prática ou para a práxis docente, observamos que a maioria dessas publicações apresenta um caminho a ser seguido, apontando para a epistemologia da prática, enquanto poucos para a práxis docente. Porém, encontramos produções que não apresentam alternativas a esses modelos de formação. No entanto, vimos que esses termos não foram muito usados nas publicações que se relacionam com o nosso objeto de estudo, porém, os trabalhos analisados imprimem aspectos de denúncia a uma formação precária, isenta de comunhão entre teoria e prática.

Enfim, é possível dizer que as pesquisas analisadas buscam discutir a superação da Didática supostamente neutra e buscar uma Didática mais condizente com o momento atual no sentido de pensar uma formação docente consistente, tendo em vista a formação específica, integrada ao campo pedagógico de professores que atuam em todas as modalidades de ensino.

## 5. A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.*

*Paulo Freire*

Neste capítulo, analisaremos as entrevistas realizadas com as professoras do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, a partir do referencial teórico apresentado no capítulo 3 e das categorias definidas a priori, sem desconsiderar as categorias emergentes dos dados. Procuramos identificar nas entrevistas realizadas com 03 professoras do curso investigado, as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e as contribuições da Didática para o exercício da docência.

Deste modo, essa discussão buscou identificar nas falas dos sujeitos da pesquisa as categorias de análises explícitas ou implícitas, através dos depoimentos das professoras. Os registros produzidos revelaram aspectos vivenciados pelos professores tanto em sua atividade profissional, quanto pessoal, já que as duas vertentes estão implicitamente interligadas, trazendo à tona situações reveladoras do desenvolvimento da prática docente dos interlocutores, mostrando suas histórias, percepções, ações, vivências, suas experiências, suas dificuldades e motivações a respeito da docência no ensino superior, encaminhando nossa análise à interpretação dos dados.

Como diz Franco (2007, p.14), “[...] é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos.” Assim, a análise voltou-se para a compreensão dos dados coletados, buscando respostas para as questões formuladas a fim de se ampliar o conhecimento a respeito do tema investigado.

A primeira fase destinou-se à organização das ideias e a sistematização dos dados coletados, fazendo o que Bardin (1977, p. 96) chama de “leitura flutuante”, com a qual se destaca os pontos considerados relevantes para a compreensão do objeto pesquisado. Na segunda fase, conforme Triviños (1990) procede-se à descrição analítica dos dados, devendo

dar destaque para as partes relevantes da coleta. É o momento de um estudo mais apurado das falas dos sujeitos, articulando-o com os objetivos e o referencial teórico estabelecido na pesquisa. No terceiro momento, procedemos à interpretação dos dados buscando aprofundar os temas pesquisados para a definição das falas dos sujeitos e sua interpretação segundo os eixos de análise já estabelecidos.

Com base nos dados coletados através de entrevista (Apêndice1) traçamos o perfil dos interlocutores da pesquisa, conforme o quadro 01. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, adotamos um codinome através das seguintes denominações P1, P2 e P3, que passam para o mapeamento com tais denominações.

**Quadro 1** – Caracterização dos professores, sujeitos da pesquisa, que atuam nas Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE

Sujeitos	Faixa etária	Titulação	Área da titulação	Cargo	Tempo de exercício docente
P1	31 - 40	Doutoranda	Ciências Biológicas	Professora Assistente	05 anos
P2	41 - 50	Doutora	Ciências Biológicas	Professora Adjunta	15 anos
P3	51 - 60	Doutora	Ciências Biológicas	Professora Adjunta	10 anos

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa  
Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa (2013).

Os dados sintetizados no Quadro 1 sinalizam que os interlocutores do estudo são professores com uma expressiva experiência no exercício da profissão. Indicam ainda que são profissionais pós-graduadas em nível de doutorado, (uma ainda cursando). Quanto à idade os dados revelam que as professoras situam-se na faixa etária entre 31 a 60 anos. No que se refere à situação funcional, a maioria ocupa o cargo de professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará.

Indagadas sobre a sua formação inicial, todas as professoras responderam ser graduadas em Ciências Biológicas (duas licenciadas e uma bacharelada), pelas Universidades: a professora P1 pela Universidade Estadual do Ceará, a professora P2, pela Universidade Federal do Espírito Santo e a professora P3, pela Universidade Federal do Ceará. Os

depoimentos evidenciaram que além da docência, desenvolvem outras atividades ligadas à pesquisa e à extensão, conforme mencionado. Entre os interlocutores da pesquisa, duas professoras ministram a disciplina de Estágio, enquanto uma é professora das disciplinas de Botânica e Bioquímica. No que se referem à experiência profissional, todas as professoras já exercem funções no magistério há mais de 05 anos. Isso indica que as professoras são estáveis na Universidade.

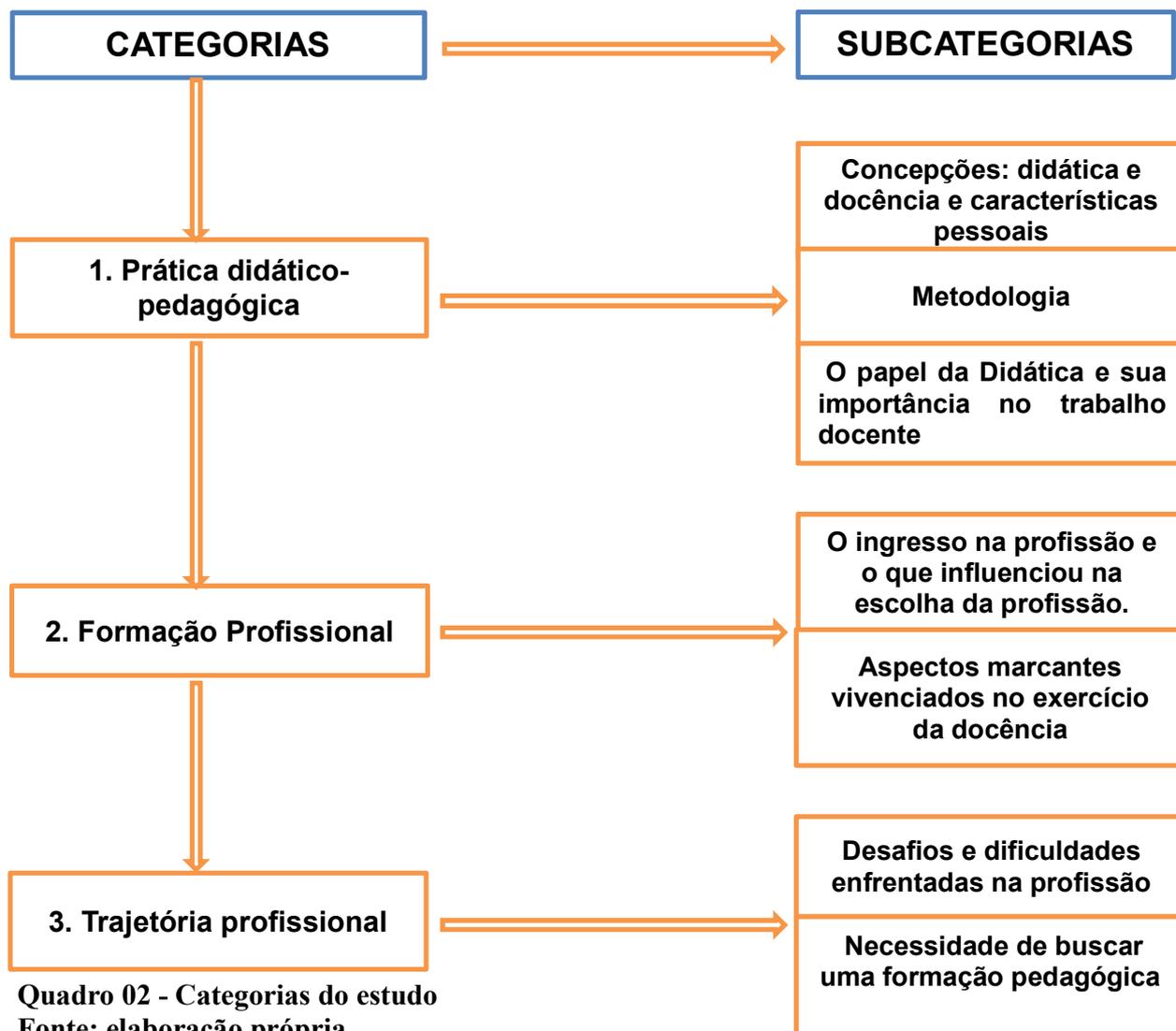
Após este momento inicial procedeu-se a realização das entrevistas, iniciada através de um contato com a Coordenadora do curso de Ciências Biológicas, momento em tivemos oportunidade de apresentar os objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo entregar um ofício do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentando a mestranda e solicitando consentimento para a realização da pesquisa. Posteriormente, ocorreram encontros com as professoras para expor, em linhas gerais, os objetivos da investigação.

Para a amostra da pesquisa, a indicação foi feita pela coordenadora do curso de Ciências Biológicas da UECE, a partir dos seguintes requisitos: adesão das professoras em participar da pesquisa, disponibilidade, estar na docência.

É importante explicitar que as entrevistas foram realizadas com professores e orientadas por um roteiro semiestruturado. As entrevistas aconteceram nas salas de estudo do PPGE e nos momentos dos depoimentos o pesquisador sempre apresentava a temática da investigação e os seus objetivos, esclarecendo as interlocutoras da pesquisa que as entrevistas seguiam um roteiro semiestruturado e que as falas eram gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas. Os dias das entrevistas foram combinados previamente entre a pesquisadora e as professoras, respeitando sempre a disponibilidade das mesmas. O tempo médio usado para cada entrevista foi de 50 minutos através de um roteiro de questões que não foi seguido com rigidez. Após a questão desencadeadora do diálogo, constituída pelos dados de identificação, a sequência era alterada conforme as ideias postas pelos entrevistados, sem desviar das questões norteadoras do estudo.

A organização dos dados foi orientada pelo roteiro e subcategorias instituídas a partir das incidências e divergências das falas das entrevistadas, conforme apresentadas na figura 2, a seguir.

## CATEGORIZAÇÃO



Quadro 02 - Categorias do estudo  
Fonte: elaboração própria

## 5.1 Achados e reflexões

### 5.1.1 Sobre a prática didático-pedagógica

Daquilo que eu sei, nem tudo me deram clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza [...] Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, chorei, toquei, provei. Ah! Eu usei todos os sentidos

Ivan Lins e Vitor Martins

Os achados da incursão foram muitos. Para mapeá-los, recorreremos à problemática da pesquisa, a partir da seguinte indagação: qual o lugar da Didática na práxis pedagógica dos docentes de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará? A partir dessa questão, buscamos identificar nas falas, as categorias de análises explícitas e implícitas, através da visão do professor na docência superior, da prática didático-pedagógica, da formação profissional e da trajetória profissional, sendo as falas confrontadas com as categorias da prática didático pedagógico do professor. Com base nessas categorias, emergiram algumas subcategorias<sup>5</sup>, identificadas pelas concepções das entrevistadas acerca da didática, da docência, das características que um professor deve ter, entre outras, apresentadas no quadro 2, deste trabalho.

Os achados nos deram subsídios para compreendermos o objetivo central da nossa pesquisa que é compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e as contribuições da Didática para o exercício da docência. As reflexões estabelecidas nesta primeira categoria de análise objetivou desvelar, através das falas das professoras de Ciências Biológicas, suas concepções de Didática. Todas revelaram que a Didática contribui para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, conforme os depoimentos a seguir.

---

<sup>5</sup>1ª Subcategoria: concepções de Didática, Docência e características que um professor deve ter.

Ao ser indagado, no decorrer das entrevistas, sobre a concepção de Didática, a professora P1 revela no seu depoimento, o seguinte:

A didática é o fazer docente. É o exercer a docência. Então, a didática, assim como o currículo, como o sistema de avaliação, ela surge a partir de uma filosofia, a partir de uma visão de educação. Ela reflete a visão do educador a respeito do que é a educação e para que serve a educação escolar. Ela reflete a visão do educador a respeito do sentido da educação. Se o educador tem uma visão tradicional do que é a educação, que é uma forma de passar conhecimento, então ela vai investir numa didática de memorização, de transmissão, entre aspas, como se o conhecimento pudesse assim ser transmitido via wi-fi, né, via Bluetooth. Se for um educador que pensa, que tem uma visão da educação como um modo de transformação social, de realidades, então ele vai investir numa didática que favoreça isso (P 1).

De acordo com o depoimento da professora entrevistada, as concepções de educação e de Didática vão definir a prática pedagógica do professor. Se o professor universitário é tradicional, sua Didática é de memorização, de transmissão e que toda ação pedagógica tem por trás de si uma teoria que lhe dá sustentação, visto que cada professor carrega uma concepção que se manifesta no seu exercício docente. O professor que investe numa Didática questionadora, transformadora favorece uma qualidade na formação do estudante, cumpre com competência o seu papel dentro da sala de aula, visando uma educação que promova mudanças e transformação social.

Vimos que a professora P1, preconiza um fazer docente articulado com os processos educacionais nos quais a Filosofia da Educação é fundamental para a qualidade do seu trabalho, para que ela entenda e aprimore sua prática. A esse respeito Rios (2010) refletindo sobre o encontro da filosofia com a educação, objeto privilegiado de sua reflexão, faz algumas considerações, explicitando a ampliação das possibilidades da Didática nos processos de ensino e aprendizagem e aponta a necessidade da reflexão filosófica (práxis) na prática docente.

A aproximação entre filosofia da Educação e Didática revela que elas são campos articulados na formação e na prática profissional do professor. Existe um caminho, em mão dupla, a ser feito pelo professor, que vai da Didática à Filosofia da educação e desta à Didática, e que é fundamental para a ampliação da qualidade de seu trabalho, para que ele entenda e aprimore sua prática (RIOS, 2010a, p.106).

A professora P1 aponta em sua fala a compreensão de que, dependendo da forma

como a Didática é vivenciada em sala de aula, esta poderá influenciar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que levam à dominação ou transformação da sociedade. Reforçando essa ideia, Veiga (2008) expressa uma compreensão semelhante em relação ao tipo de Didática adotada pelo professor, ressaltando que esta poderá encaminhar a diferentes perspectivas de prática pedagógica, a repetitiva e acrítica ou a crítica reflexiva. Os relatos apontam ainda que o trabalho da didática se efetiva a partir da relação entre método, teoria e a práxis docente. Seus relatos possibilitam identificar elementos que revelam o direcionamento de uma prática que busca materializar criticamente o seu trabalho pedagógico, apontando para a necessidade de trabalhar a partir da conscientização dos elementos socioculturais que se mostram essenciais para a formação de professor.

Percebe-se que a professora *P2* compreende a Didática como área da Pedagogia que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser observado no seu depoimento:

A didática é uma parte da ciência da educação que viabiliza o processo de ensino e da aprendizagem. Não sou professora de Didática, mas estudo a didática para o meu trabalho (*P2*).

Pelo exposto, é possível perceber que a professora *P2* destaca a Didática como área de estudo da pedagogia, pois ela situa-se num conjunto de conhecimentos pedagógicos, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino, portanto é considerada a ciência de ensinar. Nesse contexto, o professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois ambos fazem parte de um mesmo processo. Segundo Libâneo (1994), o professor tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem.

Segundo Franco (2001), o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. A partir da intencionalidade a autora amplia essa reflexão para: refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer e assim construir possibilidades de mudança das práxis.

A professora *P3* entende a Didática como ferramenta em que acontece o processo ensino-aprendizagem, onde o professor consegue organizar de forma sistemática todo seu trabalho. O posicionamento da professora pode ser visto a seguir:

É a maneira como a gente ensina, é uma ferramenta de ensino intencionada, transferência do conhecimento de forma não linear, transversal em busca da melhoria do cidadão através da Ciência. Que o conhecimento não fique engessado (P3).

Para a professora, a Didática em sua amplitude deve ajudar de forma precisa na formação do educando, viabilizando um ensino que leve em consideração a contextualização dos conhecimentos com um firme propósito de trabalhar o conteúdo com uma visão crítica do que está sendo transmitido, como condição necessária para que o conhecimento tenha significado e valor educativo para o aluno. Percebe-se que a professora reconhece a importância do conhecimento que se propõe a ensinar, bem como das questões pedagógicas da sala de aula, visto que o sentido da transformação na educação a partir do conhecimento é que promove a emancipação humana. A esse respeito, Pimenta (1994, p. 106), explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora precisa, pois, de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico. Dessa forma, é possível perceber que o professor no seu processo de ensino carece trabalhar, pois, a mesma oferece meios que facilite o trabalho do professor e torne a sua ação precisa, proporcionando aos seus alunos a oportunidade de pesquisa, criticidade, construção e reconstrução do conhecimento.

Assim, a didática oferece a melhor maneira de trabalho ao professor e a oportunidade de adquirir a melhor aprendizagem do aluno. Segundo Saviani “o aprendizado não se dá espontaneamente, que o aprendizado é uma tarefa árdua e, sem disciplina, não se aprende; os conteúdos não são assimilados pela própria interação espontânea, assistemática” (SAVIANI, 1980, p. 163).

Com relação à concepção de um professor de ensino superior, as respondentes declararam o seguinte: para a professora P1, o professor é fruto de um trabalho reflexivo, crítico sobre o papel transformador da educação, do conhecimento e do ensino para poder ajudar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem para a sua inserção na sociedade do conhecimento.

Para a professora P2, o professor é aquele que ama sua profissão, gosta de estudar e busca permanentemente o conhecimento. É um profissional ético, responsável, humano, mantém uma relação de diálogo com o aluno, gosta de sala de aula, não tem medo de conflito, sabe lidar com os alunos com autoridade, coerência e educação. Destaca no seu

depoimento a importância de uma práxis docente que contemple o campo disciplinar de uma área específica integrada ao pedagógico que segundo a professora, não consegue conceber uma coisa sem a outra.

Segundo a professora P3, um professor de ensino superior passa pela humildade e pela busca de aprendizagem na prática, aprender com o ensino e que tenha uma visão política de mudança, ou seja, transferir o que sabe para os alunos. As intervenções das professoras P1, P2 e P3 demonstram essas percepções.

Ser um professor de ensino superior passa necessariamente pela sua consciência em relação ao potencial transformador que a educação é. É, buscar, fazer com que os alunos consigam se incluir na sociedade e na produção de conhecimento. Que eles possam perceber que as realidades podem ser transformadas e construídas. Que o conhecimento poder ser transformado e construído e que ele é agente disso. Primeiramente, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político- pedagógico que o professor desempenha na sociedade (P 1).

É aquele que ama sua profissão e que seja muito estudioso. Eu não concebo um professor que não seja estudioso, que não transcenda à sua área de conhecimento específico. Um professor que busque conhecimento por conta própria, que seja autodidata. Um professor que consiga ver a sua sala de aula como seu ambiente de estudo. Um professor humano, uma pessoa humana, que tenha domínio de conhecimentos, que tenha amor e domínio na sua área específica e na sua área pedagógica. Não concebo uma coisa sem a outra. Mais o que? Um professor que saiba dialogar com os alunos, que não tenha medo dos alunos, que saiba lidar com o aluno com autoridade, responsabilidade e ética, mas que dialogue com os alunos. Que não precise ficar se defendendo do aluno, que é muito comum esse distanciamento entre professor e aluno como se o aluno tivesse sempre em conflito um com o outro. Eu acho que não há necessidade desse conflito. Do ponto de vista de relações Humanas mesmo. Dessa coisa histórica que existe. Dessa transferência que o aluno faz em relação à figura do professor e vice versa. Eu acho que o professor deve ser responsável, ético, coerente. Que a gente faça com o aluno como a gente faz com o filho. Como educadora, tenho uma boa formação que ajuda na minha área e aos meus alunos. Como professora eu me vejo inserida nessas questões, na sociedade (P2).

Ter humildade em aprender, aprender com o ensino, segundo Cora Coralina. Aquele que ajuda à sociedade de alguma forma e tenha uma visão de mudança. Transferir o que sabe para os alunos (P3).

Do que ficou exposto, percebe-se nos depoimentos das professoras que o profissional em educação é visto pela sua atuação ética e atitude profissional. Freire (2001:54)

como educador crítico, nos oferece uma reflexão acerca da postura que se espera do professor. De acordo com o autor,

(...) é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

De acordo com as falas dos sujeitos sobre as características pessoais que um professor deve ter, encontramos respostas voltadas para as seguintes características: a *professora P1* destaca as características da flexibilidade, visão crítica, criatividade, poder de escuta, rigor de pensamento, sem rigidez de conhecimento, nem de ser detentora do saber. Na opinião da respondente, o professor precisa avaliar o aluno para além das notas, dos conteúdos e da teoria, muito embora reconheça a sua importância, no entanto, ela prioriza as proficiências advindas dos conhecimentos curriculares adquiridos no contexto escolar, resultante da capacidade de argumentação, convivência, relações humanas, competência, habilidades. Acreditamos, diz a respondente que o bom professor compreende a função da universidade/escola não como repassadora de conteúdos, essa visão é muito reducionista.

A *professora P2* ressalta as características que o professor não deve ter: arrogância, preconceito em todos os aspectos, rejeição, falta de humildade, impaciência com o ritmo de aprendizagem do aluno e com a sua ignorância em relação ao conhecimento, não gostar de estudar, ler. Por outro lado, a professora aponta algumas características que um professor deve ter: gostar de ler, de estudar, que ama sua profissão, que mantenha um diálogo com o aluno, tenha ética, seja uma pessoa amorosa. Destaca com convicção a importância da articulação de dois campos importantes para o trabalho docente, visto pelo campo específico do conhecimento articulado com o pedagógico, reafirmando que um não existe sem o outro.

A opinião da *professora P3* reconhece como característica marcante: professor íntegro, com conhecimento pedagógico, ético, responsável, humano, estudioso, que saiba dialogar com os alunos. Como característica que o professor não deve ter a professora destaca a imagem de um professor que não estuda que não gosta da sua profissão, acarretando assim, um prejuízo para o seu exercício docente. A esse respeito os respondentes assim se posicionaram:

Característica que o professor deve ter: flexibilidade, visão crítica, criatividade, poder de escuta, escutar os alunos. Essas características são de bons profissionais da educação. É claro que tudo isso sem perder o rigor, necessário à realização de uma docência. Mas esse rigor não é um rigor rígido, que pode podar o professor. É o rigor de pensamento, entender que ele não é o único detentor do saber que existe. Aquele que pensa que o bom aluno é aquele que tira boas notas está muito enganado. Se fosse só para tirar boas notas a gente ainda hoje se lembraria de todos os conteúdos estudados no ensino fundamental. Se a aprendizagem fosse medida só pelas notas, pela avaliação, a gente, teoricamente, saberia de cor a tabela periódica, a data da revolução francesa. A ideia de que a escola só serve para repassar conteúdos é muito reducionista. A escola serve para formar os cidadãos do futuro. É na escola que a gente aprende a viver em sociedade, a conviver com as diferenças. E isso é que deveria ser enfatizado. É claro que a aprendizagem dos conteúdos é fundamental. Mas, é muito mais difícil adquirir habilidades de convivência com o diferente, habilidades de argumentação e de escuta do que aprender um conteúdo e reproduzir na prova. Essas habilidades não são priorizadas quando o professor só pensa em conteúdo, em fazer com que o aluno tire meramente uma boa nota. Ele se esquece dessas habilidades e competências, que devem ser o principal foco da educação (P1).

Característica que o professor não deve ter: arrogância, preconceito (em todos os aspectos), qualquer tipo de rejeição, falta de humildade, impaciência com o ritmo de aprendizagem do aluno, com a ignorância do aluno, por não saber outro saber, rejeita atividade sistemática, é desorganizado, se não gosta de estudar é bom escolher outra profissão. Uma característica que o professor deve ter: ama sua profissão, que seja estudioso. Eu não concebo um professor que não seja estudioso, um professor que não transcenda sua área de conhecimento específico. Um professor que busque conhecimento por conta própria, que seja autodidata, que consiga ver a sua sala de aula como seu ambiente de estudo. Um professor humano, que seja uma pessoa humana, uma pessoa que tenha domínio, que tenha amor e domínio na sua área específica e na sua área pedagógica. Não concebo uma coisa sem a outra. Mais o que? Um professor que saiba dialogar com os alunos, um professor que não tenha medo dos alunos, um professor que saiba lidar com o aluno com autoridade, responsabilidade e ética (P2).

Competência, uma boa formação, íntegro, honesto nas suas verdades, ser um grande cientista e que transfira valores, humildade, o conhecimento não pode ser aceito como estanque, não ser disponível ao diálogo, imposição ao poder em detrimento do aluno. As relações professor a professor, aluno e professor são o arcabouço para o grande desenvolvimento da intelectualidade. Acredito na simbiose, na lei das construções. Odum, discípulo vem trazendo uma versão da simbiose, Darwinismo, faz mudança em prol do outro. Estamos sem qualidade social por não ter simbiose entre as nações. Não posso afirmar, mas Nietzsche disse: "Há muitas coisas que quero, de uma vez por todas, não sabe" Muitas coisas estão dentro do bem e do mal. Não acredito que o homem é mal por natureza. Não deve ter postura desonesta, superficialidade, prepotência. Não pode aprender, o conhecimento foi encerrada, disponibilidade para o público, é dona do conhecimento, má formação e não competências por ter de comprometer o trabalho. Desativo tudo em prol do ensino (P3).

Conforme os depoimentos das professoras entrevistadas percebe-se que elas atribuem grande importância ao professor, dado a sua responsabilidade pedagógica e a sua capacidade reflexiva de tomar consciência em relação ao potencial transformador da educação. Nesse sentido, é preciso fazer com que os alunos possam perceber que o conhecimento pode ser transformado e construído e, conseqüentemente, as realidades podem ser mudadas e que eles podem ser agentes disso. Dessa maneira, o bom professor pode ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino e sobre o papel político- pedagógico que o professor desempenha na sociedade. Na verdade, para as professoras entrevistadas, as principais características de um bom professor na sua prática pedagógica, estão voltadas para: competência, domínio dos conhecimentos, gosta de estudar, é um profissional criativo, humilde do ponto de vista da aprendizagem, ama sua profissão, tem uma boa formação, mantém um bom relacionamento com os alunos, é uma pessoa humana, gosta dos alunos, tem uma visão ampla do conhecimento, negando sua dicotomia e fragmentação e gosta do que faz. De modo geral, as professoras tem uma clara visão das características de um bom profissional. Tais características são vistos como requisitos necessários para a efetividade do trabalho docente. Para Pimenta (1997), não é uma questão, apenas, de condições pessoais. O conhecimento das diversas e contraditórias realidades escolares vai possibilitando que se coloquem as bases do que é ser 'bom professor'. Ainda segundo Pimenta (1997) ser 'bom professor' não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, o 'bom professor' é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à Educação.

Cunha (1992) nos fornece algumas reflexões sobre o "bom professor", mostrando que para se trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque do conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. Ao mesmo tempo Cunha (1992) salienta que é comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Os fatores de influência sobre a origem desta opção são variados. Entretanto, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a

docência realimenta o gosto pelo ensino. No entanto, Cunha (1992) coloca que os papéis exercidos pelo bom professor não é fixo, se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Pimenta (1999) põe em destaque os saberes pedagógicos como fundamental para a formação de professores, implicando para a superação dos saberes (científicos, pedagógicos e da experiência) e considerando a prática social como ponto de partida e de chegada para a formação docente.

Os estudos e pesquisas sobre saberes da docência são uma das tendências em formação de professores na atualidade. Estes se fundamentam na epistemologia da prática. Os saberes docentes, compreendidos como parte da dinâmica do fazer pedagógico, oferecem suporte para as decisões do trabalho do professor, passando a integrar as propostas de reflexão dos cursos de formação de professores, passando a integrar as propostas de reflexão dos cursos de formação de professores, tanto nos seus fundamentos, como nas práticas por eles desenvolvidas.

Nos termos da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o bom profissional da Educação “zela pela aprendizagem dos alunos”. Ele sabe que sua missão profissional não se resume a dar aulas. Seu maior desafio está na promoção da autonomia intelectual dos alunos, que garante a prontidão para a aprendizagem permanente.

A discussão em torno da metodologia<sup>6</sup> é de suma importância na relação ensino-aprendizagem, sendo notório que existe certa dificuldade por parte tanto de professores quanto alunos em fazer uma correlação entre o conteúdo e a metodologia.

É importante destacar que existe uma relação de subordinação por parte dos métodos/metodologia em face aos conteúdos, o que deveria ser pelo menos equivalentes, no entanto no contexto vigente o que se percebe é uma ênfase primordial na transmissão de conteúdos culturais universais no contexto pedagógico. No entanto, entende-se que esses conteúdos programáticos deveriam estar atendendo às necessidades concretas de vida dos alunos, fazendo uma relação entre conteúdo e contexto o qual estão inseridos.

---

<sup>6</sup>2ª Subcategoria: metodologia.

Diante dessa questão, entende-se que a metodologia utilizada assume uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o docente deve ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas de aprendizagem para que os alunos se apropriem dos conhecimentos. Para isso, são necessárias ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais, visto que na metodologia dialética, que tem como um dos princípios, o sentido de que a visão inicial de cada um dos participantes pode ser sempre superada por um conhecimento mais complexo, por meio de processos sistemáticos de análises. Assim, a práxis pedagógica é entendida como elemento determinante da gestão do conhecimento e da informação na relação teoria e prática, buscando construir uma visão de totalidade, na construção de autonomia dos educandos. Considerando que estes princípios de teoria e prática são de suma importância no contexto de ensino-aprendizagem, já que foi constatada essa deficiência por parte de nossos educadores, a prática sempre deve ser retificada para melhor adequar-se às exigências teóricas. Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática. Se considerarmos que a diferença básica entre os seres humanos e os outros seres vivos conhecidos se prende às possibilidades de suas consciências, fica claro que toda atividade será mais ou menos humana na medida em que vincula ou desvincula a ação à reflexão (CANDAU, 2005).

Nesse sentido, foi possível captar posicionamento significativo por parte da professora *P1*, quanto à visão de metodologia integrada à concepção de Didática. Consideramos um grande achado da pesquisa, uma vez que as demais respondentes não apontam a metodologia como elemento constitutivo da Didática no processo educativo, muito embora reconheça na metodologia uma importante contribuição para o desenvolvimento de aprendizagens críticas, dialógicas e atrativas. Senão vejamos:

Metodologia que combina com a Didática. São possibilidades pedagógicas. Abordamos as seguintes metodologias em sala de aula: trabalho em grupo, trabalho com projeto interdisciplinar e transdisciplinar, dinâmicas de grupo, jogos, discussões. E as mais atrativas para os alunos são: discussões argumentativas, os alunos gostam de participar, mostrar para o outro o que ele está pensando, argumentar com o colega, diálogos, trabalho em grupo (P1).

Problematizações, metodologias dialógicas. Alguns autores nos ajudam a entender a metodologia da problematização. As mais atrativas são as dialógicas, ciclo de estudos específicos (adaptado) pela metodologia da

problematização, que parte do princípio que o aluno vai construindo o conhecimento (P2).

A Metodologia tem etapas e a gente vai trabalhando de acordo com o desenvolvimento do assunto, contextualizando e abrindo para a parte lúdica. Sou bióloga e estou preparando professores. A metodologia mais atrativa é quando eu ligo os artigos contextualizando com os textos na contemporaneidade, quando eu aplico o assunto dentro de uma realidade, de uma certeza (P3).

Convém ressaltar que essa relação entre teoria e prática tendo em vista a importância da metodologia, não é objeto de preocupação única e exclusivamente dos educadores, pois é sabido que para que ocorra uma boa aprendizagem é necessário fazer uma reflexão crítica acerca desses fatores no âmbito dos contextos educacionais. Essa visão dicotômica está em sua forma mais radical, isolada ou até mesmo oposta, já em uma visão mais associativa, teoria e prática são polos separados, mas diferentemente da visão dicotômica, não são opostos (CANDAU, 2005)

Foi possível perceber através da história das concepções de educação e de metodologia do ensino, que o conceito de metodologia e/ou didática é histórico-social, portanto tem tudo a ver com o momento e contextos históricos dos quais é produto, bem como dos projetos, concepções e ideologias que lhe deram origem. O que significa dizer que a conceituação de metodologia do ensino, depende das concepções de homem, educação e sociedade e dos parâmetros teórico-epistemológicos pelos quais optamos. Isto porque não existe nenhum método científico ou metodologia do ensino que não se vincule explicita ou implicitamente a uma concepção epistemológica e a uma visão de mundo, pois as práticas científicas e pedagógicas são aspectos de uma totalidade maior: a prática social (práxis social).

Partindo desse pressuposto, entendemos uma conceituação de metodologia do ensino ancorada na abordagem histórico-dialética ou, no dizer de alguns autores, na Filosofia da Práxis.

No que diz respeito ao papel da Didática<sup>7</sup>, os sujeitos questionaram uma Didática que favoreça a discussão em sala de aula, no trabalho em grupo, no trabalho de pesquisa e na construção de saberes e na aprendizagem colaborativa.

---

<sup>7</sup>3ª Subcategorias: O papel da Didática e sua importância no processo educativo

Da mesma forma, apontaram o papel da Didática como um dos principais pilares da prática docente, visto que a Didática orienta, direciona, organiza e responde as questões estruturais do trabalho docente. A Didática também é considerada com ferramenta poderosa de diálogo para que as ciências sejam disseminadas para a população, através de uma fusão construtivista, muito embora lamenta a área ser ainda muito fechada. As professoras assim se manifestaram a respeito dessa questão:

Uma didática que favoreça a discussão em sala, no trabalho em grupo, na pesquisa, e na construção de saberes e na aprendizagem colaborativa. É a partir do fazer docente que a gente pode alcançar os objetivos propostos. Muito embora se perceba que a Didática ainda é muito confundida com a Metodologia. Enquanto a Didática é o seu fazer docente a partir de suas referências teóricas, de mundo, de homem, sociedade, a metodologia é a atividade que se integra a Didática (P1).

É a partir do fazer docente que a gente pode ou não alcançar os objetivos, muito embora didática seja confundida com metodologia, mas é preciso diferenciar. A didática é o fazer docente que é seu, exercício de mundo, visão de mundo, educação, enquanto a Metodologia e a atividade que contribui com a Didática (P1).

É um dos principais pilares da prática docente. Ela te orienta, direciona, organiza, administra e dá todas as orientações para você estruturar o trabalho desde o planejamento até a avaliação (P2).

Como não realizei uma formação específica, invisto nos encontros do ENDIPE, congressos, palestras, encontros, currículo (P2).

Ferramenta poderosa de diálogo entre as ciências e o senso comum funcionando através da fusão construtivista, de forma que a área não seja insípida, mas chamando os alunos para conhecer as moléculas, muito embora ainda seja uma disciplina fechada (P3).

Ferramenta de ensino com o intuito de transferir o conhecimento de forma não linear visando à melhoria do cidadão através da ciência para que o conhecimento não fique engessado (P3).

Através dos depoimentos das professoras, foi possíveis perceber o papel da Didática e sua importância no processo educativo no ensino superior. Para a Professora P1 o papel de Didática favorece a discussão em sala de aula, na pesquisa e na construção dos saberes e na aprendizagem colaborativa, muito embora se perceba que a Didática ainda é muito confundida com a Metodologia. Enquanto a Didática é o seu fazer docente a partir de suas referências teóricas, de mundo, de homem, sociedade, a metodologia é a atividade que se integra a Didática. Segundo essa professora, é a partir do fazer docente que os professores

podem alcançar seus objetivos, mas é preciso diferenciar a Didática da Metodologia. Enquanto a Didática é o fazer docente do professor determinado pela sua concepção de mundo, homem e educação, a metodologia é a atividade que contribui com a Didática a partir do que é concebido pelo professor, como meios para a efetivação da aprendizagem.

Para a Professora P2, o papel da Didática é visto como um dos principais pilares da prática docente. Ela te orienta, direciona, organiza, administra e dá todas as orientações para você estruturar o trabalho desde o planejamento até a avaliação. No entanto, como não realizei uma formação específica nessa área, investimos nos encontros do ENDIPE, congressos, palestras, encontros.

Conforme a Professora P3, o papel da Didática se constitui como uma ferramenta poderosa de diálogo entre as Ciências e o senso comum, funcionando através da fusão construtivista, de forma que a área de Ciências Biológicas não seja insípida, fechada, mas chamando o aluno para interagir com o conhecimento, muito embora ainda é uma disciplina fechada. Dessa forma, há a possibilidade do conhecimento não ficar engessado somente no âmbito da academia.

Vemos, assim, que o papel da Didática na vida das professoras entrevistadas, é o de ser instrumento de uma práxis pedagógica crítica e reflexiva, que segundo Lima (2008, p.45),

é uma Didática que encara a sala de aula como espaço de ética, onde o conhecimento não seja negado e dessa forma o cuidado com a aprendizagem dos alunos se transforme em atividades de saber e sabor. Que seja espaço para a alegria, para a ousadia, para a criatividade. Para o desafio de dialogar com o conhecimento, com os alunos e com o mundo.

## **5. 2 Sobre a formação profissional**

As reflexões estabelecidas nesta categoria de análise têm como objetivo desvelar, através das entrevistas, como se deu o encontro das interlocutoras com a docência e quais aspectos vivenciados foram marcantes nesse processo. Durante o processo de reflexão, a história profissional do sujeito se mistura à sua vida pessoal, e não há como separá-las, pois são intrinsecamente interligadas, revelando aspectos fundamentais quanto à formação e ao

encontro do sujeito com a docência, bem como quais razões foram determinantes para a escolha dessa profissão.

Analisando as respostas dadas pelas professoras sobre o seu ingresso<sup>8</sup> na profissão, observa-se que destacaram aspectos ligados a subjetividade de escolha, apontando o gosto pela profissão, pela área de formação, pela ciência da educação, na medida em que procuraram retratar suas experiências e vivências concretas da profissão. Afirmam que se identificam com a prática pedagógica, muito embora reconheçam que as disciplinas pedagógicas geralmente são rejeitadas pelos os biólogos. Isso se revela nos enunciados que se seguem:

O que influenciou na escolha da profissão foi a minha mãe. Ela é Coordenadora da Escola da Vila. Ingressei com 16 anos na Escola como professora do maternalzinho. O que gratifica ficar nesta profissão é acreditar na educação e o resultado ser percebido na formação dos alunos (P1).

Aqui na UECE eu sinto muita abertura por parte do colegiado para discutir aspectos relacionados a uma educação transformadora. Mas, a principal dificuldade é a formação específica dos professores, uma vez que a formação não permite um diálogo entre os diferentes saberes (P1).

O que influenciou na escolha da profissão foi o amor. É, assim, a minha escolha na profissão de bióloga. Porque antes da gente pensar em ser professora de biologia a gente pensa na biologia, no biólogo, na biologia como um todo. O meu amor pelos animais tanto que o toque do meu celular é o latido de um cachorro. E eu queria já desde muito nova, estudar o comportamento animal. Formei-me, fiz todo o curso de licenciatura, na época fui monitora de Zoologia, me identifiquei muito com as práticas pedagógicas. Geralmente o biólogo rejeita muito, é comum, rejeitar as disciplinas pedagógicas. Eu sempre gostei muito. Então, ingressei no magistério assim que eu me formei, fiz concurso para professor de Educação Básica e escolhi ser professora de ciências. Por ser sua profissão, o que gratifica ficar na profissão é a sala de aula. Gosto demais de sala de aula. Sinto-me a vontade, como se fosse a minha própria casa. Ambiente que eu gosto muito, gosto do aluno (P2).

---

<sup>8</sup>4ª Subcategorias: o ingresso na profissão e o que influenciou na escolha da profissão.

O que influenciou na escolha da profissão foi o amor. É, assim, a minha escolha na profissão de bióloga. Porque antes da gente pensar em ser professora de biologia a gente pensa na biologia, no biólogo, na biologia como um todo. O meu amor pelos animais tanto que o toque do meu celular é o latido de um cachorro. E eu queria já desde muito nova, estudar o comportamento animal. Formei-me, fiz todo o curso de licenciatura, na época fui monitora de Zoologia, me identifiquei muito com as práticas pedagógicas. Geralmente o biólogo rejeita muito, é comum, rejeitar as disciplinas pedagógicas. Eu sempre gostei muito. Então, ingressei no magistério assim que eu me formei, fiz concurso para professor de Educação Básica e escolhi ser professora de ciências. Por ser sua profissão, o que gratifica ficar na profissão é a sala de aula. Gosto demais de sala de aula. Sinto-me a vontade, como se fosse a minha própria casa. Ambiente que eu gosto muito, gosto do aluno (P2).

Sou uma professora concursada, posso trabalhar com tranquilidade, facilidade para me capacitar, que a instituição me dá. As condições físicas que poderiam dificultar são compensadas por outras no contexto social do país. A formação para o ensino superior é estruturada e me dá condições de estudar, diferente da educação básica onde os professores não tem essa oportunidade. O que dificulta é essa paranoia de produção, demanda por produção acadêmica, publicação, e isso prejudica a prática docente, prejudica o desempenho do ensino, ou você se transforma na rouca role, de domingo a domingo ou fica com o aluno. Que tempo tem o professor para conversar com o aluno, tempo para conversar sobre as necessidades dos alunos (diagnóstico) e aí a educação se torna desumana, me rouba do aluno. Cadê o ser humano que está diante de você? A educação superior precisa ser mais humana é como se valesse apenas o conhecimento que você está ensinando e não outras questões. Neura de qualis que me rouba da sala de aula. As outras coisas não importam (P2).

Desde a infância a influência na escolha da profissão foi o gosto pela natureza, bicho, plantas. Queria estudar Biologia Marinha, ser bióloga marinha, cursei natação, pesca relações humanas. Mas, me dediquei a Biologia Química, por conta da família, filhos. Ingressei no magistério por gostar da Biologia e poder transferir o que eu sei para os alunos. Gratifica-me as relações humanas com o aluno e transferir o que eu sei para eles (P3).

Ajuda – há ainda uma grande busca pelo conhecimento, é notório quando o aluno percebe que o professor dá um feedback. Habilidade nobre. Dificulta – Aplicação de políticas públicas para a Educação, para a pesquisa. Repasse de recursos que não chegam. Redução para as taxas de Botânica para o Cerrado. Aplica o dinheiro incorretamente, ficando os professores descontentes entre si. Descontentes com as políticas aplicadas nas Universidades (P3).

A Professora P1 chega ao magistério seguindo os passos da mãe, professora diretora da Escola da Vila: “O que influenciou na escolha da profissão foi a minha mãe. Ela é Coordenadora da Escola da Vila. Ingressei com 16 anos na Escola como professora do maternalzinho. O que gratifica ficar nesta profissão é acreditar na educação e o resultado ser percebido na formação dos alunos”. Segundo a professora “Aqui na UECE eu sinto muita

abertura por parte do colegiado para discutir aspectos relacionados a uma educação transformadora. Mas, a principal dificuldade é a formação específica dos professores, uma vez que a formação não permite um diálogo entre os diferentes saberes” (P1).

Outro aspecto, também enunciado nos depoimentos, da professora P2, o que influenciou na escolha da profissão foi o amor. É, assim, a minha escolha na profissão de bióloga. Porque antes da gente pensar em ser professora de biologia a gente pensa na biologia, no biólogo, na biologia como um todo. O meu amor pelos animais tanto que o toque do meu celular é o latido de um cachorro. E eu queria já desde muito nova, estudar o comportamento animal. Formei-me, fiz todo o curso de licenciatura, na época fui monitora de Zoologia, me identifiquei muito com as práticas pedagógicas. Geralmente o biólogo rejeita muito, é comum, rejeitar as disciplinas pedagógicas. Eu sempre gostei muito. Então, ingressei no magistério assim que eu me formei, fiz concurso para professor de Educação Básica e escolhi ser professora de Ciências. Por ser sua profissão, o que gratifica ficar na profissão é a sala de aula. Gosto demais de sala de aula. Sinto-me a vontade, como se fosse a minha própria casa. Assim, a professora explica: “a sala de aula é um ambiente que eu gosto muito, gosto do aluno” (P2).

Vale também ressaltar, que a professora P2 destacou na sua fala que era uma professora concursada, que por conta disso, pode trabalhar com tranquilidade, visto que a facilidade para me capacitar, a instituição me dá. As condições físicas que poderiam dificultar são compensadas por outras no contexto social do país. A formação para o ensino superior é estruturada e me dar condições de estudar, diferente da educação básica onde os professores não tem essa oportunidade. O que dificulta é essa paranoia de produção, demanda por produção acadêmica, publicação, e isso prejudica a prática e o desempenho do ensino, ou você se transforma na rouca role, de domingo a domingo ou fica com o aluno. Que tempo tem o professor para conversar com o aluno, tempo para saber de suas necessidades (diagnóstico). A educação se torna desumana, me rouba do aluno. Cadê o ser humano que está diante de você? A educação superior precisa ser mais humana é como se valesse apenas o conhecimento que você está ensinando e não outras questões. Neura de qualis que me rouba da sala de aula. A professora acrescenta ainda: “As outras coisas não importam” (P2).

A professora P3, explicita no seu depoimento que a influência na escolha da profissão, se deu desde a infância, motivada pela natureza, bicho, plantas. Queria estudar Biologia Marinha, ser bióloga marinha, cursou natação, pesca relações humanas. Mas, se

dediquei a Biologia Química, por conta da família, filhos. Ingressei no magistério por gostar da Biologia e poder transferir o que eu sei para os alunos. Gratifica-me as relações humanas com o aluno e transferir o que eu sei para eles. Há ainda uma grande busca pelo conhecimento, é notório quando o aluno percebe que o professor dá um feedback. Habilidade nobre. No entanto, o que dificulta é a aplicação de políticas públicas para a Educação, para a pesquisa. Repasse de recursos que não chegam. Redução para as taxas de Botânica para o Cerrado. Aplica o dinheiro incorretamente, ficando os professores descontentes entre si. “Descontentes com as políticas aplicadas nas Universidades” (P3).

No que se refere à formação docente, sabemos da necessidade de o professor investir na sua qualificação, de forma a proporcionar o desenvolvimento de sua consciência crítica e também a aquisição de competências e habilidades necessárias ao agir profissional no cotidiano de sua práxis pedagógica. Esses conhecimentos lhe darão subsídios e comporão o seu repertório profissional para o necessário desenvolvimento da atividade docente.

Assim, considerando que o processo formativo do professor deve ser constante, necessário se faz necessário conscientizar os docentes para que busquem uma formação continuada que contemple aspectos de sua área de formação e também aspectos pedagógicos que os capacitem e os subsidiem para encontrar formas apropriadas de superar os obstáculos.

Ao serem indagadas, no decorrer das entrevistas, sobre os aspectos marcantes vivenciados no exercício da docência<sup>9</sup>, as professoras teceram alguns comentários sobre a abertura da UECE por parte do Colegiado, em discutir aspectos relacionados ao paradigma da educação que valoriza a educação problematizadora, emancipadora, transformadora, no entanto, a principal dificuldade é a formação específica que não permite um diálogo com outros saberes.

---

<sup>9</sup>5ª Subcategoria: Aspectos marcantes vivenciados no exercício da docência

Destacaram que diferente da Educação Básica, os professores têm oportunidade de estudar. O depoimento de uma professora revela o tratamento da universidade dado à pesquisa priorizando demasiadamente a produção, a demanda de produção, publicação qualis, prejudicando o desempenho do ensino, uma vez que os professores universitários se transformam na rouca role de domingo a domingo. O que prejudica é a paranoia de produção. A professora chega a indagar: Onde fica o aluno? Cadê o ser humano que está diante de você? Cadê tempo de conversar com o aluno, tempo para diagnosticar o desempenho do aluno, acompanhá-lo.

A educação termina sendo desumana diante dos contextos contemporâneos que invadem fortemente o contexto escolar. É como só valesse o conhecimento e as outras questões onde ficam? Uma professora imprime uma preocupação com as políticas públicas de financiamento pela demora no repasse a universidade dos recursos para atender os projetos das disciplinas que ficam esperando nos laboratórios para serem realizados. A questão transparece nos depoimentos apresentados.

A formação para a docência universitária constitui-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se poderia ser dados por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício. Acreditava-se que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASSETTO, 1998, p.11).

Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades do modelo humboldtiano, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de professores para o ensino superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem com a produção de conhecimentos.

Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação a produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Assim, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência

acaba alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressalta Pimentel (1993, p.89), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

### 5.3 Sobre a trajetória profissional

Analisando as respostas dadas pelas professoras sobre seus desafios e dificuldades na profissão<sup>10</sup>, observa-se que destacaram aspectos ligados à falta de definição de prioridades por parte das políticas públicas, que se relacionam com a valorização do educador e com a baixa qualidade de ensino, enfatizando o pouco interesse da maioria dos alunos em aprender, se envolver com a leitura. A sociedade do conhecimento invade fortemente as instituições educativas por uma avalanche de informações e, infelizmente, essas informações não são transformadas em conhecimento, gerando uma grande preocupação por parte dos professores. Os depoimentos deixam muito evidentes essas preocupações:

Eu acho que ainda é a falta de valorização, principalmente, das políticas públicas. Falta de valorização do educador. Mas, se bem que vem melhorando. Eu lembro que há vinte anos a realidade era bem diferente. Os professores eram muito judiados no salário, nas condições de trabalho das escolas, que antigamente eram bem mais precárias do que hoje em dia. Hoje em dia tem mais investimentos (P1).

O pouco interesse dos alunos em ler. Por que nós estamos numa sociedade do imediatismo. Em uma sociedade em que as coisas têm que ser tudo muito fast, até na alimentação deles é fast-food. Tudo muito fast. E eu sou de uma geração de passar hora sentada estudando e lendo. Então eu encontro hoje jovens pouco concentrado nos estudos, pouco concentrados na leitura. Eu acho que o computador faz com que a mente fique muito dividida. Dividida muito, uma demanda de conhecimento, de informações, muito grande, então eu tenho visto pouca concentração nos jovens. Compreende? Então você dar textos densos, mas, interessantes para os jovens lerem, e eles não lêem, preferem estudar para prova pelos slides das leituras passadas, exatamente. Então eu acho que essa é a dificuldade e o grande desafio de todos nós (P2).

Dificuldade do verbo lecionar não existe. Falta de políticas públicas, racionamento de dinheiro para o trabalho de campo, para a pesquisa. O que precisa de conhecimento científico as políticas não se colocam a favor (P3).

---

<sup>10</sup> 6ª Subcategoria: Desafios e dificuldades enfrentadas na profissão.

Tomando como referência essas reflexões apresentadas, do ponto de vista das dificuldades e desafios na profissão, estudos desenvolvidos por Tardif (2002) apontam que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. O autor destaca ainda que essa discussão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Constatamos nas trajetórias de formação das professoras participantes do nosso estudo, através da produção de seus relatos, que as mesmas apontam uma marca profissional em seus registros, revelando diferentes experiências na sua prática docente, o que nos fez compreender o sentido de suas escolhas pela profissão docente.

Geralmente, os desafios e dificuldades vivenciadas nas práticas pedagógicas das professoras de Ciências Biológicas, explicitam a avaliação que os mesmos fazem de suas práticas, abordando aspectos que, certamente, precisam ser superados, no sentido de aproximar o ensino de Didática à sua realidade, às condições objetivas de trabalho docente, bem como, às condições concretas de vida dos alunos. Em suas falas, as professoras evidenciam, através de seus desafios, as suas intenções em construir uma prática autônoma, buscando melhorar o trabalho que vem sendo realizado. Como destaca Cunha (1998) de alguma forma, a investigação que se utiliza dos sujeitos da pesquisa, pressupõe um processo coletivo de mútuas explicações.

No que se refere aos conteúdos das entrevistadas, foi possível perceber também a forma entusiasmada como os professores descrevem suas práticas pedagógicas e demonstram, apesar dos desafios e das dificuldades, um sentimento positivo em relação à proposta de trabalho que desenvolvem. Portanto, as análises das falas favorecem a reflexão sobre a contribuição da pesquisa narrativa como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação.

É interessante destacar que as professoras de Ciências Biológicas atribuem à necessidade permanente de buscar conhecimento para sua prática pedagógica<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>7ª Subcategoria: necessidade de buscar uma formação pedagógica

Mas, fazem isso, por se sentirem motivadas para o estudo, para a busca de conhecimentos. Uma respondente ressalta o doutoramento como o lócus e a fonte principal de aprimoramento profissional, visto que oportuniza a reflexão sobre sua prática, ser pesquisador da sua prática. Percebemos na fala de uma professora que apesar de sua formação não ser na área de educação, mas sempre se envolveu com pesquisa na área, inclusive em sua pesquisa de mestrado e doutorado quando o seu objeto de estudo esteve direcionado para o pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o seu interesse pelo campo pedagógico no seu trabalho docente. A título de exemplo, seguem-se alguns depoimentos:

Eu acho que um professor nunca para de buscar novidades e inovações. O doutoramento, é a principal fonte de aprimoramento para o educador, é sua própria prática. Refletir sobre sua própria prática, ser pesquisador da sua própria prática. Acho que é isso (P1).

Eu busco o conhecimento por que eu gosto. Eu sou auto-motivada, não preciso, entende? Só que eu não fiz nenhum curso, nem mestrado, nem doutorado voltado especificamente para a educação não, sabe? Não. Agora o meu objeto de estudo sempre foi o aluno e a aprendizagem. Através do autoconhecimento. Estudo nos livros de Didática e me capacito permanente, não tenho curso voltado para o pedagógico. No mestrado investiguei em escola particular, onde eu trabalhava, serviu como campo de pesquisa, com sujeitos na 5ª a 2º ano do Ensino Médio, na área de Biologia – Alimentação e Saúde. No doutorado, campo da pesquisa, distritos de saúde. Objeto de estudo: letramento dos que estavam nos postos de saúde a partir de um instrumento, técnica de close (P2).

Acredito que nada é suficiente, passo o bastão para os meus alunos. Veiculação em projetos de extensão e de pesquisa. A minha literatura é ampla, composta de muitos livros atualizados, revistas especializada e artigos (P3).

Dessa forma, segundo Therrien (2009, p.144), a formação do sujeito pedagógico, o educador, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos, da dialética teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação [...] Therrien (2009. p, 144).

Assim, no exercício da docência, só podemos garantir o êxito da tarefa de ensinar, e afirmar que houve ensino se, de fato, tiver ocorrido à aprendizagem. Segundo Freire (1996), a associação teoria-prática afirma o movimento dialético da prática docente crítica envolvendo o fazer e o pensar sobre o fazer [...]. Desta forma, a Didática representa apoio teórico e prático para a efetivação do ensino de maior qualidade.

Enfim, aprendemos com as teorias, com as práticas, com as pessoas e com os contextos. Dessa forma, o importante é usufruir dessas variadas fontes de aprendizagens, que estão à nossa disposição. É fundamental que estejamos dispostos a aprender e mudar, no sentido de atender as demandas emergentes de nossa prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.*

*Fernando Sabino*

Nas considerações finais deste trabalho encontramos nas palavras de Sabino a certeza de que estamos sempre começando, no sentido de compreender a práxis pedagógica do docente no ensino superior e, particularmente, o papel desempenhado pela Didática nesse processo. Por isso, não podemos deixar de expressar a certeza do seu inacabamento, visto que não temos a pretensão de esgotar aqui as reflexões acerca do tema. Achamos que é mais adequado apresentar algumas ideias levantadas ao longo da caminhada, no que diz respeito aos achados principais do processo da pesquisa. Dessa forma, deixamos espaço para a continuidade e para possíveis retomadas das discussões.

Desenvolvemos um estudo intitulado “A práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas”. Esta investigação representou uma tentativa de discutir a práxis didático-pedagógica das professoras no curso de graduação em Ciências Biológicas. O interesse nesta temática foi no sentido de entender a práxis docente das professoras, especificamente no que se refere a sua discussão pedagógica. Outros aspectos norteadores do estudo foram importantes para essa compreensão, considerando a docência como fio condutor nesta discussão, e por consequência, como objeto de estudo da Didática. Entendemos a importância da ação docente respaldada num processo reflexivo, para se pensar e agir em busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica respaldada em bases sólidas, ou seja, referendada em pesquisas relacionadas ao cotidiano da universidade, da sala de aula, dos professores e dos alunos.

O caminho trilhado nesta pesquisa foi um desafio, mas um desafio prazeroso, mesmo que permeado por sentimentos de expectativas, ansiedades, surpresas, incertezas, angústias. Nesse contexto, fomos lentamente desenvolvendo nossa investigação em meio a idas e vindas, mas as dificuldades surgidas nesse processo de construção de conhecimento trouxeram ricas experiências e foram de grande valia para o nosso engrandecimento pessoal e profissional.

É neste contexto que retomamos os objetivos traçados a partir das questões que nos instigaram a realizar esta pesquisa: o objetivo geral era compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e as contribuições da Didática para o exercício da docência, o qual desencadeou os objetivos específicos: conhecer as concepções de Didática que orientam a práxis pedagógica das professoras de Ciências Biológicas; caracterizar a práxis didático-pedagógica do docente de Ciências Biológicas; identificar qual o lugar da Didática na práxis didático-pedagógica das professoras de Ciências Biológicas da UECE.

O estudo realizado foi se estruturando, seguindo direcionamentos que achamos serem pertinentes para chegar ao nosso objeto de estudo, que foram: traçar o perfil das professoras de Ciências Biológicas, que tipo de aperfeiçoamento as professoras têm buscado para sua prática docente. Portanto, fomos conhecendo a trajetória profissional das professoras, seu encontro com a práxis didático pedagógica, a concepção de didática que sustenta sua prática pedagógica, os desafios e as dificuldades encontradas na prática e assim chegarmos aos dados produzidos em sua prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a Investigação dessa temática, foi um desafio que nos fez crescer como pesquisadora e professora, visto que o objeto de estudo desta pesquisa que é a práxis didático-pedagógica do docente no ensino superior é uma temática que suscita reflexões a respeito da resignificação da Didática, no contexto do ensino, considerado como prática social, no qual ela se efetiva, bem como na pesquisa educacional. Fazem-se necessárias mais produções na área de Didática envolvendo a epistemologia da prática e a práxis docente. As literaturas que abordam sobre essa temática, em grande parte não aprofundam a sua base epistemológica, mas sim, apresentam resultados de pesquisas que evidenciam outros termos voltados para a Didática.

Destacamos ainda, que este estudo nos forneceu uma visão mais aprofundada sobre a importância da Didática na práxis docente, deixando o convite para novas investigações. Assim, nesta pesquisa, evidenciamos as diferentes possibilidades pedagógicas que contribuem com o processo de construção desse campo de conhecimento.

Dessa forma, a Didática constitui-se como elemento de base para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da prática pedagógica, na medida em que esta

se efetiva a partir da articulação entre as duas ações didáticas – ensinar e aprender, possibilitando aos professores fazer conexões entre o ensinar e o aprender, tendo em vista o conhecimento compartilhado e a aprendizagem como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer docente ao longo da caminhada profissional.

O referencial teórico deste estudo revelou-nos que a prática pedagógica tem sido valorizada de forma significativa, uma vez que através dos depoimentos das professoras percebemos práticas pedagógicas críticas que contribuem para um trabalho de qualidade. A Didática das professoras é fundamentada em um aporte alicerçado em fundamentos teóricos, filosóficos e práticos, o que nos leva a repensar a ideia de formação docente no contexto pedagógico, sobretudo, valorizando o papel do professor numa sociedade em transformação, tendo em vista o seu espaço de atuação, pois, a partir dessas questões, teremos condições concretas para o exercício de ensinar e aprender como uma construção que se fundamenta em contínuas reflexões.

Consideramos neste trabalho a importância da Didática que os professores praticam em sua atividade docente, configurando, assim, o da ação docente. Nesse sentido o ensino entre a Didática curricular, entre a pesquisa e a atividade docente, sinaliza o debate sobre suas bases epistemológicas nos níveis e modalidades de educação evidenciando a importância de colaboração no campo Didático trazendo um movimento de formação de professores reflexivos que valoriza os docentes como construtores de saberes a partir de sua prática docente, em relação com os conhecimentos teóricos sobre essa questão que ora discutimos.

A partir dessas considerações, e em consonância com os depoimentos produzidos pelas professoras de Ciências Biológicas, interlocutoras da pesquisa, apresentamos alguns pontos conclusivos deste estudo, que trata da práxis didático-pedagógica dos docentes no ensino superior. No que diz respeito às concepções das professoras sobre Didática, apontamos as seguintes evidências:

--- Que as concepções de educação e de Didática vão definir a prática pedagógica do professor. Se o professor universitário é tradicional, sua Didática é de memorização, de transmissão e que toda ação pedagógica tem por trás de si uma teoria que lhe dá sustentação, visto que cada professor carrega uma concepção que se manifesta no seu exercício docente. O professor que investe numa Didática questionadora, transformadora favorece uma qualidade na

formação do estudante, cumpre com competência o seu papel dentro da sala de aula, visando uma educação que promova mudanças e transformação social;

--- Que a Didática como área de estudo da pedagogia, se situa num conjunto de conhecimentos pedagógicos, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino, portanto, é considerada a ciência de ensinar. Nesse contexto, o professor tem como papel principal garantir uma relação didática entre ensino e aprendizagem através da arte de ensinar, pois ambos fazem parte de um mesmo processo;

--- Que a Didática é um campo de conhecimento que oferece suporte ao processo ensino-aprendizagem, no qual o professor consegue organizar de forma sistemática todo seu trabalho. Que ensinar exige uma postura política e inovadora.

No que se refere à concepção de docência no ensino superior, os depoimentos prestados evidenciaram que: o docente precisa instituir seu trabalho à luz da reflexão crítica e do papel transformador da educação; o docente é aquele que ama sua profissão, gosta de estudar e busca permanentemente o conhecimento. Como um profissional ético, responsável, humano, mantém uma relação de diálogo com o aluno, gosta de sala de aula, não tem medo de conflito, sabe lidar com os alunos com autoridade, coerência e educação. Uma professora destaca no seu depoimento a importância de uma práxis docente que contemple o campo disciplinar de uma área específica integrada ao pedagógico que segundo a professora, não consegue conceber uma coisa sem a outra. Para outra professora o docente passa pela humildade e pela busca de aprendizagem na prática, aprender com o ensino e que tenha uma visão política de mudança, ou seja, transferir o que sabe para os alunos.

Os dados da pesquisa indicam que há consenso entre as professoras entrevistadas, quanto às características pessoais e profissionais que o professor de ensino superior deve ter. Tais evidências podem ser encontradas nos depoimentos das professoras, tais como: flexibilidade, visão crítica, criatividade, poder de escuta, rigor de pensamento, sem rigidez de conhecimento, gostar de ler, de estudar, que ama sua profissão, que mantenha um diálogo com o aluno, tenha ética, seja uma pessoa amorosa e que não seja detentora do saber. Segundo uma professora entrevistada, o professor precisa avaliar o aluno para além das notas, dos conteúdos e da teoria, muito embora reconheça a sua importância, no entanto, tem que ser dado prioridade as proficiências advindas dos conhecimentos curriculares adquiridos no

contexto escolar, resultante da capacidade de argumentação, convivência, relações humanas, competência e habilidades. É preciso ficar claro que o professor precisa compreender a função da universidade/escola não como repassadora de conteúdos, essa visão é muito reducionista. Destaca com convicção a importância da articulação de dois campos importantes para o trabalho docente, visto pelo campo específico do conhecimento articulado com o pedagógico, reafirmando que um não existe sem o outro.

Com relação às características que o professor de ensino superior não deve ter, os depoimentos revelaram: arrogância, preconceito em todos os aspectos, rejeição, falta de humildade, impaciência com o ritmo de aprendizagem do aluno e com a sua ignorância em relação ao conhecimento, não gostar de ler e estudar. As professoras ressaltaram que essas características estão relacionadas a imagem de um professor que não estuda que não gosta da sua profissão, acarretando assim, um prejuízo para o seu exercício docente.

Outro aspecto importante a considerar é o que se refere com a distinção entre os conceitos de Didática e as metodologias de ensino. Uma professora entrevistada estabelece uma relação integrada entre os dois conceitos, revelando uma visão associativa, teoria e prática como polos integrados. Consideramos um grande achado, uma vez que aponta caminhos que superam o imobilismo teórico e a Didática do aplicacionismo estéril<sup>12</sup>. Por outro lado, as demais professoras não apontam a metodologia como elemento constitutivo da Didática no processo educativo, muito embora reconheçam na metodologia uma importante contribuição para o desenvolvimento de aprendizagens críticas, dialógicas e atrativas.

Os resultados encontrados na investigação indicam que o papel da Didática e sua importância no processo educativo favorece a discussão em sala de aula, na pesquisa e na construção dos saberes e na aprendizagem colaborativa, como um dos principais pilares da prática docente. Em termos concretos, os dados demonstraram que a Didática orienta, direciona, organiza, administra e dá todas as orientações para você estruturar o trabalho desde o planejamento até a avaliação.

---

<sup>12</sup> Conceito utilizado por FABRE (1992) apud FRANCO (2010. p.79) ao se referir a uma prática docente, descolada dos saberes pedagógicos, que assim não consegue estabelecer mediações entre teoria e prática.

É importante acrescentar que o ingresso das professoras na profissão originou-se de várias maneiras, sendo motivada por diversos aspectos, como influência familiar (mãe), vocação, forma de concretização de um sonho, o gosto pelas plantas e animais, quando estavam ainda na condição de aluno, e por já possuírem experiência docente anterior em outros níveis de ensino, sentindo-se assim mais seguras em exercer o magistério superior. Destacaram aspectos ligados a subjetividade de escolha, apontando o gosto pela profissão, pela área de formação, pela ciência da educação, na medida em que procuraram retratar suas experiências e vivências concretas da profissão. Afirmam que se identificam com a prática pedagógica, muito embora reconheçam que as disciplinas pedagógicas geralmente são negligenciadas por alguns professores da área de Ciências Biológicas.

Percebe-se que, dentre os aspectos marcantes vivenciados e os desafios relatados pelos interlocutores, muitos dos dilemas são ocasionados pela falta de formação pedagógica e pela pouca experiência no magistério superior, sendo perceptível a busca pela superação dos obstáculos através da valorização das experiências docentes em sala de aula. Essa experiência docente é concebida como fonte de construção de saberes que subsidiam a transformação do ambiente da própria aula em um lócus de aprendizagem, através da motivação, do estímulo, do relacionamento com os alunos, da diversificação das técnicas de ensino e da contextualização dos conteúdos ministrados.

Outro dado que sobressai como importante nos relatos é a necessidade permanente de buscar conhecimento para sua prática pedagógica, como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Mas, fazem isso, por se sentirem motivadas para o estudo, para a busca de conhecimentos. Uma professora ressalta o doutoramento como o lócus e a fonte principal de aprimoramento profissional, visto que oportuniza a reflexão sobre sua prática, ser pesquisadora da sua prática. Percebemos na fala de uma professora que apesar de sua formação não ser sido na área de educação, mas sempre se envolveu com pesquisa na área, inclusive em sua pesquisa de mestrado e doutorado quando o seu objeto de estudo esteve direcionado para o pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o seu interesse pelo campo pedagógico no seu trabalho docente.

Sobre os desafios e dificuldades vivenciadas na prática pedagógica das professoras entrevistadas, as mesmas destacaram o processo de avaliação que elas fazem de suas práticas, abordando aspectos que, certamente, precisam ser superados, no sentido de aproximar o ensino de Didática à sua realidade, às condições objetivas de trabalho docente, bem como, às condições

concretas de vida dos alunos. Os dados evidenciam, as suas intenções em construir uma prática autônoma, buscando melhorar o trabalho que vem sendo realizado. É bom que se ressalte que nos relatos das professoras destacam a importância e o significado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, explicitando a participação das mesmas na construção e reconstrução do projeto. Acrescentaram ainda, que no período das entrevistas elas estavam reformulando o instrumento e que consideram o PPP um ponto de referência, porque reflete rumos, direciona ações e ajusta práticas em torno do trabalho docente.

Diante desses pontos conclusos, entendemos que a Didática está para a práxis pedagógica dos docentes em diferentes possibilidades, uma delas se coloca no cotidiano, outra sugere encontrar alternativas de soluções para o enfrentamento das situações concretas da sala de aula; e ainda uma terceira, entre tantas outras que aponta para demandas evidenciadas nas práticas pedagógicas. A partir dessas colocações, retomamos pressupostos qualitativos da pesquisa, em uma de suas premissas – não é possível traçar uma compreensão generalizada de um aprender ser professor, pois a ação de aprender é contextualizada para cada docente, devendo assim ser consideradas em suas trajetórias de formação e suas atividades formativas.

As professoras interlocutoras apresentam uma concepção de docência que, ao longo do seu percurso no ensino superior, vem se transformando. No geral, contém elementos articulados de processos reflexivos e ações efetivas de práticas pedagógicas coerentes. Dessa forma, a docência no curso de Ciências Biológicas é desenvolvida de maneira que vai além da mera dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, prezando pela ética e valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Muitos dos aspectos levantados pelos professores superam a visão do professor que desenvolve uma ação docente baseada apenas no modelo de racionalidade técnica, restringindo sua prática à mera transmissão de conteúdos, vendo o aluno como mero receptor de informações. As falas analisadas realçam características de professores reflexivos, críticos, conscientes da função social que exercem, entendendo a docência como uma prática carregada de sentidos. Assim, as professoras mostram-se preocupadas, engajadas e comprometidas frente aos desafios de formar alunos conscientes, críticos e politicamente responsáveis com o desenvolvimento social do contexto em que vivem e em que, futuramente, irão atuar profissionalmente. As professoras deixaram transparecer em seus depoimentos a

preocupação em contextualizar o assunto, articulando teoria e prática e permitindo ao aluno o conhecimento sistematizado da realidade na qual está inserido.

Pelos depoimentos apresentados podemos dizer que a prática docente dos professores do curso de Ciências Biológicas apresenta traços do modelo pedagógico progressista. Felizmente, os dados da pesquisa, apresentam evidências de que essas professoras possuem um interesse pelo campo pedagógico, visto que em suas pesquisas de mestrado e doutorado foram feitas em escolas públicas. Percebe-se concepções de docência que ao longo do seu percurso no magistério superior, vem se transformando. Nesse sentido, indicaram estar preocupadas em desenvolver uma ação docente para além da dimensão técnica, constituindo-se também de crítica e reflexiva em suas atividades e buscando a construção do saber, num processo de ensino-aprendizagem de qualidade para a formação profissional do discente, contemplando conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Destacamos ainda as contribuições das falas das professoras no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois nos possibilitaram produzir as informações prestadas a respeito do nosso objeto de estudo e dos diferentes aspectos do processo de aprender a ensinar e se tornar professor. As informações registradas foram fundamentais na sistematização das ideias e concepções das professoras, uma vez que estas deram significados singulares, através do envolvimento subjetivo observado em cada escrita. Através do uso das falas como instrumento de pesquisa, as interlocutoras revelaram seus pensamentos e reflexões sobre as experiências vivenciadas na docência, suas trajetórias de formação, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica, as estratégias elaboradas para superação dessas dificuldades, suas fontes de aprendizagens, dentre outros aspectos. Assim, através dos depoimentos, cada uma das entrevistadas teve a oportunidade de contar e relatar sobre o processo de construção de sua práxis docente.

Por fim, as reflexões aqui apresentadas reafirmam a importância da pesquisa como fonte de conhecimento para a prática pedagógica, pois, a partir dessa atividade, temos a oportunidade de conhecer a forma como o professor constrói sua práxis docente, sua formação e sua trajetória profissional, além de compreender, também, o processo de formação docente, a partir de outro viés, o que coloca o professor como sujeito em permanente processo de

construção e reconstrução da sua prática pedagógica, movimento que favorece um trabalho docente de maior qualidade.

Acreditamos na capacidade criativa do professor como ser humano e como profissional, bem como, na ação docente que tem como ponto de partida e de chegada a prática social realizada pela ação do professor. Dessa forma, a mudança implica em formação e aprendizagens, que não se concretizam de uma só vez, mas que se faz no cotidiano, no processo educativo.

Enfim, podemos afirmar que o encontro com os sujeitos da pesquisa e a análise de seus depoimentos, com base no referencial teórico que sustenta o estudo, constituíram-se em valiosas fontes de reflexões acerca dos eixos temáticos trabalhados, evidenciando-se uma riqueza de descobertas e aprendizagens. Desse modo, reafirmamos o entendimento do quanto à ação docente é uma atividade complexa, cuja complexidade envolve o professor nas suas múltiplas dimensões de pessoa e profissional em suas ações, percepções, reflexões, experiências, evidenciando-se nas mais diversas situações vivenciadas, seja através da articulação teoria e prática, seja pelos dilemas enfrentados e surgidos no dia-a-dia da prática pedagógica ou pela necessidade de variar as atividades didáticas, de forma a motivar os alunos a se tornarem sujeitos ativos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o exercício da atividade docente requer um profissional com formação sólida, baseada em fundamentos políticos técnico-científicos, humanísticos e éticos, apto a desenvolver uma ação docente crítica e reflexiva, sendo capaz de transformar a si e a sociedade em que vive. Dessa forma, esses aspectos formam uma teia que permeia o “ser professor” e o seu cotidiano, propiciando a construção diária e permanente de saberes necessários à execução de uma prática pedagógica comprometida, coerente e responsável.

Felizmente, grande parte dessas características foi encontrada nos depoimentos das professoras e remetem a uma importante reflexão sobre o ensino no curso de Ciências Biológicas o que nos motiva a conhecer o trabalho desenvolvido concretamente em sala de aula, uma vez que uma formação didático-pedagógica requer uma formação específica, coerente com o trabalho a ser desenvolvido, integrado ao campo pedagógico e outros aspectos que encontramos nas professoras de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará.

Tais questões apontam para uma visão crítica no sentido de que a práxis educativa

das professoras pesquisadas saem do obscurantismo pedagógico centrado na figura do professor como única fonte de saber, na repetição, na memorização, e caminha em direção de um grau de conscientização para um “que fazer” pedagógico, que busca a compreensão e o exercício de um fazer pedagógico autônomo, crítico e criativo, mesmo que parte desse processo ocorra ainda no âmbito do discurso. Nesse sentido, nos deixa curiosa conhecer a opinião dos discentes sobre essa questão, mas fica aqui, a sugestão para a ampliação desta pesquisa. No entanto, tudo vale a pena, afinal esta pode ser a fonte para a práxis conscientizadora. No entanto, a práxis pedagógica só pode ser consciente quando percebe que teoria e prática são polos interligados como duas faces de uma mesma moeda.

Na realidade, a práxis pedagógica só pode ser consciente quando percebe que teoria e prática são polos interligados como duas faces da mesma moeda. Assim, quando falamos em prática, partimos da ideia de uma prática reflexiva e teleológica, isto é, projetada, planejada e teorizada, permitindo compreender que a teoria não exclui a prática ou vice-versa, uma não invalida a outra. Não podemos enfatizar a teoria em detrimento da prática. Para Libâneo (1998, p.37) “Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores (...)”. Por outro lado atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, assim como a prática também não fala por si mesma, isto é, teoria e prática, são indissociáveis como práxis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente” (VÁZQUEZ, 1977, p.241). Portanto, o entendimento do ensino, como fenômeno social, concreto, complexo, revela a importância da realização de pesquisas no campo da Didática.

Destacamos ainda as contribuições das professoras, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento da nossa investigação, pois estas nos possibilitaram produzir as informações elaboradas a respeito da temática de estudo e dos diferentes aspectos no processo de aprender a ensinar e se formar professor. Elas foram fundamentais no enquadramento de suas ideias e concepções, uma vez que tiveram a oportunidade de contar e rememorar suas histórias, dando significados singulares através do envolvimento subjetivo observado em cada registro das entrevistas.

Nesse sentido, as professoras pesquisadas levantam apenas a ponta de uma questão que, merece ser mais bem problematizada, podendo ser uma importante contribuição para o debate sobre a formação docente. Para isto, julga-se indispensável à realização de

outras pesquisas, que busquem jogar mais luzes sobre o tema, colaborando para uma visão mais precisa do papel do professor no ensino universitário e para o reconhecimento da importância de pensar a formação pedagógica para este professor.

Cabe lembrar a importância da pesquisa como fonte de conhecimento para a prática pedagógica, pois, a partir dessa atividade, tivemos a oportunidade de conhecer a forma como as professoras de Ciências Biológicas da UECE constroem suas práticas no decorrer de sua ação docente. Passamos a compreender, também, a prática pedagógica docente, a partir de outro viés, o que coloca a importância da discussão epistemológica no sentido de ressignificar a Didática, diante das demandas sociais postas à educação.

Um ponto fundamental é que se crie uma cultura nas universidades com o objetivo de valorizar essa formação em seus docentes, porque a instituição (alunos, professores...) ganhará com esta questão, já que, como constatamos em nossa pesquisa, há uma forte relação entre a formação pedagógica e a qualidade de ensino. Sabemos que é preciso avançar e muito nas questões que envolvem a docência no ensino superior. Com este estudo, esperamos incentivar novas pesquisas e possibilitar uma reflexão sobre o papel da formação pedagógica para o professor universitário. Acreditamos que esta é uma semente lançada e que pode gerar frutos importantes à área acadêmica, uma vez que o fato de promover a reflexão sobre o tema já é um importante começo.

Finalizamos estas reflexões afirmando que os achados deste trabalho nos permitem sonhar com uma Didática mais promissora, tanto no que diz respeito às concepções das professoras sobre Didática e as sucessivas falas apresentadas em benefício de uma prática pedagógica satisfatória para o professor e, por extensão, para o sucesso do aluno.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AMARAL, A. **Aula Universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares**. In: VEIGA, I. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 139 - 150.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **O papel mediador da pesquisa no ensino de didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto, S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

----- . **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

\_\_\_\_\_. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F. **A didática e a formação de educadores—da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: \_\_\_\_\_. (org.) **A didática em questão**. Petrópolis: vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma Nova Didática**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em: 14/12/ 2012.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

COSTA, Marco Antônio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Intertexto, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

D'AVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. **Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santiago, PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da Pedagogia**. Sessão Especial Anped. CDROM. Anped. Caxambu 2001.

\_\_\_\_\_. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. Anais da XXVIII ANPED. GT0. CD-ROM. Caxambu. 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.]

\_\_\_\_\_. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior**. Vitória da Conquista v. 9, n. 15 p. 147-166 jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Apresentação da sessão Em foco: **A pesquisa-ação e a prática docente**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.3, fascículo 3..p.439-443. dez. 2005. São Paulo 2005

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

----- . **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

----- . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 14/12/2012.

GASPARIN, J.L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GUBA, E.G. (Ed.) (1990). **The Paradigm dialo**. Newbury Park, CA: Sage.

GÓMEZ, Angel Pérez (1992). “**O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo**”. In António Nóvoa (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional).

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - **LDB** (Lei 9394/96). Brasília, 1996.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. IN: PIMENTA, Selma garrido; GHEDIM, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, M. S. L. e SALES, J. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência e formação; coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LUCARELLI, E. **Enseñar y aprender em la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria.** In: CANDAU, V. M. (Org). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O papel da didática na formação do educador.** In: 1993.

----- . **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP; Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) Docência na universidade. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MASETTO, Marcos (2004). **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária:** reflexões e sugestões práticas. In Castanho, Sérgio & Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e Textos em metodologias do Ensino Superior. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus.

MATOS, Socorro Lopes, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. rev. Atual – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002

MESSINA, G. **Estudio sobre el Estado da Arte de la Investigacion acerca da la Formaión Docente em los Noventa. Organizacion** de Estados Ibero Americanos Para La Educacion, La Ciência y La Cultura. In: Reúñion de Consulta Técnica Sobre Investigacion en Formacion del Profesorado. México, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

\_\_\_\_\_.(org.).**Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_.**O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_.**Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e profissão docente**. In A. Nóvoa (coord.) (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez 1999.

\_\_\_\_\_. **Para uma re-significação da didática** – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória) In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal/ Selma Garrido. PIMENTA (Org.) - 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e Lima: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação v. 1).

\_\_\_\_\_. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. SG Pimenta - Revista da Faculdade de Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, ciência da educação?** SG Pimenta, JC Libâneo - 1998.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

PIMENTA, S. Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu**. SG Pimenta - Educação e Pesquisa, 2005.

PIMENTEL, Maria das Graças. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe (2003). **Por que construir competências a partir da escola**. Porto: Edições Asa.

RICHARDSON, Roberto Jarry... (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ampliar o diálogo de saberes para a docência**, Ed. Loiola, São Paulo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar - Por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica,** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórica - crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação).

\_\_\_\_\_. **Do Senso Comum a Consciência Filosófica,** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SZYMANSK, Heloísa. (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber livro, 2004. (Série pesquisa em educação)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª Edição. Petrópolis: Editoras Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** Educativa. V.9.no.1, 2006. p. 67-81.

TERRIEN, J. e NÓBREGA-TERRIEN, S.M. **Formação para além do ensino.** Anais CD\_ROM, 19º EPENN, João Pessoa, UFPB. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1990.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez (1977). **Filosofia da Práxis.** 2ª ed. Rio e Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: uma retrospectiva histórica.** DAMIS, Olga Teixeira (Org). Repensando a Didática. 8ª Ed. Campinas. SP. Papyrus, 1992.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?**  
In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. **Profissão Docente**. Papirus Editora, 2008.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2010.

---

---

# APÊNDICES

---

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Título - A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR  
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

Nome da Entrevistada: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2013

GUIA DE ENTREVISTA - Professoras do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará.

Meu nome é Regina Célia Ribeiro Lotffi. Sou mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Nesse momento estamos realizando o trabalho de campo e nossa pesquisa versa sobre a práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de Ciências Biológicas. Gostaria de agradecê-la pela disposição em colaborar conosco. O objetivo aqui é conversar sobre esta temática, que, com sua anuência, gostaríamos de gravá-la em áudio.

### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Endereço:

Idade:

### II – DADOS DE FORMAÇÃO

Qual a sua graduação e onde se deu?

Qual o seu grau de formação?

Quando se tornou professor?

Atualmente, como sua formação docente é aprimorada? (Que tipo de aperfeiçoamento buscado para sua prática docente?).

### **III - INGRESSO NA PROFISSÃO**

O que influenciou na escolha da profissão?

Como ingressou no magistério?

O que gratifica ficar nesta profissão?

Quais as maiores dificuldades de ser professor hoje?

Para você o que é ser um bom professor hoje?

O que ajuda e o que dificulta o desempenho do seu trabalho na instituição onde você atua?

### **IV - TRABALHO DOCENTE**

1. O que é Didática?
2. Qual é o papel da Didática no trabalho docente?
3. Para ter sucesso na sua carreira profissional, quais as características pessoais que um professor deve ter? E quais ele não deve ter?
4. Na prática docente, a capacidade técnica é suficiente ou necessita de outros elementos? Se sim, quais? Por quê?
5. Quais são os desafios, possibilidades e limites de sua profissão?
6. Qual a importância da Didática para o seu exercício docente?
7. Já realizou alguma formação continuada na área de didática? E por quê?
8. O que você entende por Metodologia?
9. Quais metodologias você aborda em sala de aula?
10. Qual você acredita que seja mais atrativa para os alunos?
11. Como você planeja suas atividades de ensino?
12. Como você avalia seus alunos? Essas avaliações são discutidas com eles?
13. Você percebe em seus alunos a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sua disciplina? As avaliações confirmam essa percepção?
14. Como é o seu relacionamento com os alunos?
15. Qual o embasamento teórico que orienta o seu trabalho?

16. Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas?

## **APÊNDICE 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

<b>Sujeitos</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Titulação</b>	<b>Área da titulação</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo de exercício docente</b>
P1	31 - 40	Doutoranda	Ciências Biológicas	Professora Assistente	05 anos
P2	41 - 50	Doutora	Ciências Biológicas	Professora Adjunta	15 anos
P3	51 - 60	Doutora	Ciências Biológicas	Professora Adjunta	10 anos

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa (2013).

### APÊNDICE 3 - MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUA DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
Formação Acadêmica	Licenciatura em Ciências Biológicas pela UECE Mestrado em Ciências Biológicas pela UECE Doutorado (cursando) em Ciências Biológicas pela UFC	Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFES Mestrado em Saúde Pública pela UECE Doutorado em Saúde Coletiva pela UECE	Bacharel em Ciências Biológicas pela UFC Mestrado em Ciências Biológicas pela UFC Doutorado em Bioquímica pela UFC
Concepção de Didática	Didática é o fazer docente. É o exercer a docência. Então, a didática, assim como o currículo, como o sistema de avaliação, ela surge a partir de uma filosofia, a partir de uma visão de educação. Ela reflete a visão do educador a respeito do que é a educação e para que serve a educação escolar. Ela reflete a visão do educador a respeito do sentido da educação. Se o educador tem uma visão tradicional do que é a educação, que é uma forma de passar conhecimento, então ela vai investir numa didática de memorização, de transmissão, entre aspas, como se o conhecimento pudesse assim ser transmitido via wi-fi, né, via Bluetooth. Se for um educador que pensa, que tem uma visão da educação como um modo de transformação social, de realidades, então ele vai investir numa didática que favoreça isso.	A Didática é uma parte da ciência da educação que viabiliza o processo de ensino e da aprendizagem. Não sou professora de Didática, mas, estudo didática para o meu trabalho.	Maneira como a gente ensina. Ferramenta de ensino, intento, transferência do conhecimento de forma não linear, transversal em busca da melhoria do cidadão através da Ciência. Que o conhecimento não fique engessado.

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ/DOCENTES		
	P1	P2	P3
O papel da Didática no Trabalho docente	Uma didática que favoreça a discussão em sala, o trabalho em grupo, a pesquisa, a construção dos saberes, a aprendizagem colaborativa.	É um dos principais pilares da prática docente. Ela te orienta, direciona, organiza, administra e dá todas as orientações para você estruturar o trabalho desde o planejamento até a avaliação.	Ferramenta poderosa de diálogo para que as ciências cheguem ao senso comum e funcione através da fusão construtivista, não como uma mera Área fechada, insípida, mas chamando os alunos para conhecer as moléculas, muito embora seja uma disciplina fechada.
Importância da Didática para o trabalho docente	É a partir do fazer docente que a gente pode ou não alcançar os objetivos, muito embora didática seja confundida com metodologia, mas é preciso diferenciar. A didática é o fazer docente que é seu, exercício de mundo, visão de mundo, educação, enquanto a Metodologia e a atividade que contribui com a Didática.	Como não realizei uma formação específica, invisto nos encontros do ENDIPE, congressos, palestras, encontros, currículo...	Ferramenta de ensino com o intuito de transferir o conhecimento de forma não linear, visando à melhoria do cidadão, através da ciência para que o conhecimento não fique engessado.

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
Concepção de metodologia e quais metodologias você aborda em sala de aula	Metodologias que combinam com a Didática. São possibilidades pedagógicas. Abordamos: Trabalho em grupo, trabalho com projeto interdisciplinar e transdisciplinar, dinâmicas de grupo, jogos, discussões.	A Metodologia tem etapas e a gente vai trabalhando de acordo com o desenvolvimento do assunto, contextualizo e vou abrindo para a parte lúdica. Sou bióloga que estou preparando professores.	Problematizações, metodologias dialógicas. Autores nos ajudam a entender na metodologia da problematização
Qual é a que você acredita ser mais atrativa	Discussões, os alunos gostam de participar, mostrar suas opiniões. Trabalho em grupo. Suscitar essa interação para mostrar ao outro o que está pensando, argumentar com o colega, diálogo.	Quando eu ligo os artigos contextualizando com o texto na modernidade, contemporânea, quando eu aplico um assunto dentro da realidade, de uma certeza.	Metodologia mais dialógica, ciclo de estudos específicos (adaptado) para metodologia da problematização que parte do princípio que o aluno vai construindo o conhecimento.
O que influenciou na escolha da profissão	Minha mãe. Ela é Coordenadora da Escola da Vila.	O amor. É, assim, a minha escolha na profissão de bióloga. Porque antes da gente pensar em ser professor de biologia a gente pensa na biologia, no biólogo, na biologia como um todo. O meu amor pelos animais tanto que o toque do meu celular é o latido de um cachorro. E eu queria já muito nova, eu já queria estudar o comportamento animal.	Desde a infância o gosto pela natureza, bicho, plantas. Queria estudar Biologia Marinha, ser bióloga marinha, fez curso de natação, pesca Relações Humanas. Mas, me dediquei a Biologia Química, por conta da família, filhos.

<p>Como ingressou no magistério</p>	<p>Ingressei com 16 anos na Escola Vila como professora do maternalzinho, na Escola da Vila.</p>	<p>Formei-me, fiz todo o curso de licenciatura. Identifiquei-me, fui, na época, monitora de Zoologia, me identifiquei muito com as práticas pedagógicas. Fui boa aluna na época de... Por que geralmente o biólogo ele rejeita muito, é comum rejeitar as disciplinas pedagógicas. Eu sempre gostei muito. Então, assim que eu me formei eu fiz concurso pra professor da Educação Básica e escolhi ser professora de ciências.</p>	<p>Pelo gosto a Biologia e poder transferir o que eu sei para os alunos.</p>
<p>O que gratifica ficar nesta profissão</p>	<p>Acreditar na educação e o seu resultado ser percebido na formação dos alunos.</p>	<p>Por ser sua profissão. Gosto demais de sala de aula. Sinto-me a vontade, é a minha própria casa, ambiente que eu gosto muito, gosto do aluno...</p>	<p>Relações Humanas com o aluno e transferir o que eu sei para eles</p>

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
O que é ser um bom professor hoje	Ser um bom professor necessariamente passa pela sua consciência em relação ao potencial transformador que a educação é. É, buscar, fazer com que os alunos consigam se incluir na sociedade e na produção de conhecimento. Que eles possam perceber que as realidades podem ser transformadas e construídas. Que o conhecimento poder ser transformado e construído e que ele é agente disso.	É aquele que ama sua profissão, que seja estudioso. Eu não concebo um professor que não seja estudioso, e que não transcenda sua área de formação específica. Que busque conhecimento por conta própria, que seja autodidata. Que consiga ver a sua sala de aula como seu ambiente de estudo. Um professor humano, que tenha amor e domínio na sua área específica e na sua área pedagógica. Não existe uma coisa sem a outra. Um professor que saiba dialogar com os alunos, que saiba lidar com o aluno com autoridade, ética e responsabilidade. Não precise ficar se defendendo do aluno, distanciando-se como se o aluno tivesse sempre em conflito com o docente. Do ponto de vista das Relações Humanas, da Histórica, da transferência que o aluno faz em relação à figura do professor e vice versa. Eu acho que o professor deve ser responsável, ético, coerente. Que a gente faça com o aluno como a gente faz com o filho.	Ter humildade em aprender, aprender com o ensino, segundo Cora Coralina. Aquele que ajuda à sociedade de alguma forma e tenha uma visão de mudança.

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / UECE		
	P1	P2	P3
Características pessoais que um professor deve ter e características que um professor não deve ter.	<p>O professor deve ter flexibilidade, visão crítica, criatividade, poder de escutar, escutar os alunos. Essas características são de bons profissionais da educação. É claro que tudo isso sem perder o rigor, necessário à realização de uma docência. Mas esse rigor não é um rigor rígido, que vai podar o professor. E o que um professor não deve ter, seria um professor rígido de pensamento, achar que ele é o detentor do saber, único detentor, do único saber que existe. Aquele que pensa que o bom aluno é aquele que tira boas notas. Esse professor ele tá muito enganado. Se fosse só pra tirar boas notas a gente ainda hoje iria lembrar todos os conteúdos que a gente estudou no ensino fundamental. Se a aprendizagem fosse medida por notas, pela avaliação, a gente, teoricamente, saberia de cor a tabela periódica, a data da revolução francesa. A ideia de que a escola serve para repassar conteúdos é muito reducionista. A escola serve para formar os cidadãos do futuro. É na escola que a gente aprende a viver em sociedade, a conviver com as diferenças. E isso é que deveria ser enfatizado. É claro que a aprendizagem dos conteúdos é fundamental. Mas, é muito mais difícil adquirir habilidades de</p>	<p>Não deve ter arrogância, preconceito (em todos os aspectos), qualquer tipo de rejeição, falta de humildade, impaciência com o ritmo de aprendizagem do aluno, com a ignorância do aluno, por não saber, ou com outro saber, rejeita atividade sistemática, é desorganizado. Se ele não gosta de estudar é bom escolher outra profissão.</p> <p>Um bom professor pra mim é aquele que ama sua profissão, é aquele que seja muito estudioso. Eu não concebo um professor que não seja estudioso</p>	<p>Competência, uma boa formação, íntegro, honesto nas suas verdades, ser um grande cientista e não transfira valores.</p> <p>Humildade, o conhecimento não pode ser aceito como estanque, não ser disponível ao diálogo, imposição ao poder em detrimento do aluno. As relações professor a professor, aluno e professor são o arcabouço para o grande desenvolvimento da intelectualidade.</p> <p>Acredito na simbiose, na lei das construções. Odum, discípulo vem trazendo uma versão da simbiose, Darwinismo, faz mudança em prol do outro. Estamos sem qualidade social por não ter simbiose entre as nações. Não posso afirmar, mas Nietzsche disse: "Há muitas coisas que quero, de uma vez por todas, não sabe" Muitas coisas estão</p>

	<p>convivência com o diferente, habilidades de argumentação e de escuta do que aprender um conteúdo e reproduzir na prova. Essas habilidades elas não são priorizadas quando o professor só pensa em conteúdo, em fazer com que o aluno tire uma boa nota. Ele se esquece dessas habilidades e competências, que devem ser o principal foco da educação. Assim fala os PCNs.</p>		<p>dentro do bem e do mal. Não acredito que o homem é mal por natureza. Não deve ter postura desonesta, superficialidade, prepotência. Não pode aprender, o conhecimento foi encerrada, disponibilidade para o público, é dona do conhecimento, má formação e não competências por ter de comprometer o trabalho. “Desativo tudo em prol do ensino”.</p>
--	--	--	--

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
Como você se vê como professora no ensino superior?	Primeiro, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político- pedagógico que desempenho na sociedade.	Educadora, com uma boa formação que estuda para ajudar a minha área e aos meus alunos. Como professora eu me vejo inserida na sociedade.	Transferir o que eu sei para os alunos
Quais as maiores dificuldades de ser professor hoje	Eu acho que ainda é a falta de valorização, principalmente, das políticas públicas. Falta de valorização do educador. Mas, se bem que vem melhorando. Eu lembro que há vinte anos a realidade era bem diferente. Os professores eram muito judiados no salário, nas condições de trabalho das escolas, que antigamente eram bem mais precárias do que hoje em dia. Hoje em dia tem mais investimentos.	O pouco interesse dos alunos em ler. Por que nós estamos numa sociedade do imediatismo. Em uma sociedade em que as coisas têm que ser tudo muito fast, até na alimentação deles é fast-food. Tudo muito fast. E eu sou de uma geração de passar hora sentada estudando e lendo. Então eu encontro hoje jovens pouco concentrado nos estudos, pouco concentrados na leitura. Eu acho que o computador faz com que a mente fique muito dividida. Dividida muito, uma demanda de conhecimento, de informações, muito grande, então eu tenho visto pouca concentração nos jovens. Compreende? Então você dar textos densos, mas, interessantes para os jovens lerem, e eles não lêem, preferem estudar para prova pelos slides das leituras passadas, exatamente. Então eu acho que essa é a dificuldade de todos nós.	Dificuldade do verbo lecionar não existe. Falta de políticas públicas, racionamento de dinheiro para o trabalho de campo, para a pesquisa. O que precisa de conhecimento científico as políticas não se colocam a favor.

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
O que ajuda e o que dificulta o desempenho do seu trabalho na instituição onde você atua	Aqui na UECE eu sinto muita abertura por parte do colegiado para discutir aspectos relacionados a uma educação transformadora. Mas, a principal dificuldade é a formação específica dos professores, que não foi uma formação que permite um diálogo assim entre os diferentes saberes.	Sou uma professora concursada, posso trabalhar com tranquilidade, facilidade para me capacitar, que a instituição me dá. As condições físicas que poderiam dificultar são compensadas por outras no contexto social do país. A formação para o ensino superior é estruturada e me dar condições de estudar, diferente da educação básica que os professores não podem estudar. O que dificulta é essa paranoia de produção, demanda por produção acadêmica, publicação, e isso prejudica a prática docente, prejudica o desempenho do ensino, ou você se transforma na rouca role, de domingo a domingo. Onde fica o aluno? Que tempo tem o professor pra conversar com o aluno, sem tempo para conversar necessidades dos alunos (diagnóstico) e aí a educação se torna desumana, me rouba do aluno. Cadê o ser humano que está diante de você? Se a Educação no nível superior fosse mais humana é como se valesse apenas o conhecimento do que você está ensinando e não outras questões. Neura de qualis que me rouba da sala de aula. É como só valesse o conhecimento. As outras coisas não importam.	Ajuda – há ainda uma grande busca pelo conhecimento, é notório quando o aluno percebe que o professor dá um feedback. Habilidade nobre. Dificulta – Aplicação de políticas públicas para a Educação, para a pesquisa. Repasse de recursos que não chegam. Redução para as taxas de Botânica para o Cerrado. Aplica o dinheiro incorretamente, ficando os professores descontentes entre si. Descontes com as políticas aplicadas nas Universidades.

EIXO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / DOCENTES		
	P1	P2	P3
O que influenciou na escolha da profissão	Minha mãe. Ela é Coordenadora da Escola da Vila.	O amor... É, assim, a minha escolha na profissão de bióloga. Porque antes da gente pensar em ser professor de biologia a gente pensa na biologia, no biólogo, na biologia como um todo. O meu amor pelos animais tanto que o toque do meu celular é o latido de um cachorro. E eu queria já muito nova, eu já queria estudar o comportamento animal.	Desde a infância o gosto pela natureza, bicho, plantas. Queria estudar Biologia Marinha, ser bióloga marinha, fez curso de natação, pesca Relações Humanas. Mas, me dediquei a Biologia Química, por conta da família, filhos.
Quais são os desafios, possibilidades e limites da sua profissão.	Desafios – Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade Possibilidades - desafiar a superação, a fragmentação. Limites – São também construídos, reconstruídos e ligados ao sistema educacional.	Desafios-diálogo com as ciências humanas, ou seja, buscar na interdisciplinaridade e nas ciências humanas. Limites - Transcender a área de formação. Possibilidades - domínio da área específica e pedagógica.	Desafios – Ainda há uma grande busca pelo conhecimento, é notório quando o professor dá o feedback. Possibilidades- Concepção de didática e saber do que ela trata. Limites – Políticas que se coloquem a favor da educação no campo. Lá também se precisa das Ciências e do trabalho de pesquisa.
Formação didático-pedagógica é suficiente para o exercício da profissão	Um bom professor nunca para de estudar e buscar inovações para o seu trabalho.	Nunca é suficiente, sou motivada para estudar, sou autodidata e participo muito de encontros, congressos...	Não pretendo me qualificar, mas acredito que nada é suficiente. Passo o bastão para os meus alunos.