



Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas

Implications of didactics in training university professors: challenges and perspectives

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos) e pesquisadora no Centro Internacional de Representações Sociais – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, SP - Brasil, e-mail: mfabdalla@uol.com.br

Resumo

Este trabalho pretende revelar os desafios e as perspectivas da Didática quanto ao seu estatuto epistemológico, refletindo sobre suas implicações na formação do professor universitário e em suas ações didáticas diante da complexidade da profissionalização. Este estudo realiza, por um lado, um mapeamento de diferentes pesquisas *sobre e para* a Didática, destacando seu *percurso* curricular e estatuto epistemológico, enquanto área disciplinar da docência; e, por outro, por meio de depoimentos, analisa as representações de professores sobre a importância da Didática para a (re)construção da identidade profissional do professor, destacando o problema da ação didática, com base em três categorias de análise: a situação

de aula, as demandas da aprendizagem e a função/tarefa do professor. Nesta pesquisa resalta-se que os desafios/perspectivas com que se confronta a Didática resultam, por um lado, da necessidade de dar continuidade à construção de teoria(s) didática(s) que possa(m) consolidar essa área; e, por outro, da urgência em se resolver os impasses emergentes em relação às instâncias de produção de conhecimento desenvolvidas no campo acadêmico e as questões que envolvem a profissão, ou seja, o campo da prática profissional.

Palavras-chave: Didática. Identidade profissional. Ação didática.

Abstract

This paper aims to reveal the challenges and prospects of Didactics insofar as its epistemological statute is concerned, reflecting on its implications for training university professors and on their actions in face of the complexity of professionalization. On one hand, it maps different surveys about and for Didactics, emphasizing its curricular route and epistemological statute as a subject area of teaching. And, on the other, through testimonials, it analyzes the representations of teachers on the importance of Didactics for the (re)construction of the professor's professional identity, highlighting the didactics action issue based on three categories of analysis: the class situation, the demands of learning, and the professor's function/task. The paper emphasizes that the challenges/prospects facing Didactics result, on one hand, from the need to continue building didactic theories that can consolidate this area and, on the other, from the urgency in resolving the impasses arising in relation to the instances of the production of knowledge developed in the academic field and the issues surrounding the profession, i.e., the field of professional practice.

Keywords: Didactics. Professional identity. Didactics action.

Introdução

O dilema não se apresenta entre mudar e permanecer, ou entre reformar e conservar, senão entre ser parte da mudança em curso ou ver-se atirado em suas margens. [...] de nada serviria sentir falta ou

restabelecer velhos equilíbrios, porque do que se trata é de buscar equilíbrios novos (ENGUIA, 1998, p. 26).

As mudanças ocorridas no cenário brasileiro, sejam elas econômicas, sociais ou políticas, têm se refletido nas reformas educacionais, como apontam vários autores, entre eles Veiga (1998), Corrêa (2008), Veiga e Viana (2010). Reformas essas que têm redirecionado o exercício profissional e, conseqüentemente, a organização dos projetos pedagógicos que formam os profissionais da educação.

Também é preciso considerar, nesse cenário, alguns aspectos que apontam para os efeitos de um processo de precarização do trabalho docente. Efeitos esses que se traduzem nos dilemas enfrentados pelo professor, como: a desvalorização profissional, por conta do rebaixamento salarial das últimas décadas; a intensificação do trabalho docente como consequência do aumento das funções e da ampliação das jornadas; uma perspectiva administrativa e burocrática que exige cada vez mais dos professores; a desqualificação da formação profissional e a falta de condições para que ocorra uma formação permanente; o ambiente e o clima de trabalho que nem sempre são ideais; e a instituição de novas formas de regulação e controle, entre outros fatores (ABDALLA, 2009).

Caberia, então, aos cursos de formação de professores e à Didática, preparar seus estudantes para serem capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação, de trabalho e de formação humana, reforçando, assim, um olhar mais cuidadoso para a constituição desse profissional, pois, como diria o autor da epígrafe, “o dilema não se apresenta entre mudar e permanecer, ou entre reformar e conservar, senão entre ser parte da mudança em curso ou ver-se atirado em suas margens”.

Diante dessas colocações e com o objetivo de refletir sobre quais são as implicações da Didática na formação do professor universitário, distinguimos algumas questões que nortearam a pesquisa: qual a contribuição da Didática para a formação desse profissional? E quais têm sido seus desafios e perspectivas?

Entretanto, ao tomarmos esse trajeto, não desconhecemos que nestas últimas décadas o aumento dos estudos em relação à contribuição da Didática para o ensino superior tem sido substancial. Alguns, ao fazerem um percurso histórico do significado da Didática, buscam sua identidade epistemológica e profissional (CANDAU, 1984, 1995; VEIGA, 1994a; OLIVEIRA, 1997; LIBÂNEO, 2005). Também verificamos que há pesquisas que se centralizam na prática pedagógica do professor de Didática (VEIGA, 1994b) e do ensino superior em geral (CUNHA, 1995), ou mesmo apostam na didática como mediação na construção da identidade do professor (PIMENTA, 1997), no papel mediador da pesquisa no ensino de Didática (ANDRÉ, 2001; ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997), assim como temos pesquisas que abordam as confluências e divergências entre a didática e o currículo (LIBÂNEO, 1998; OLIVEIRA, 1998), as que abordam questões de didática na pós-graduação (MARIN, 2003), e as que tratam de projetos de ação e interação didática (MARTINS, 2006; VEIGA, 2006).

No âmbito deste texto reconstituímos, *primeiro*, as perspectivas da Didática como campo disciplinar; *segundo*, identificamos elementos da Didática que estão impregnados nos discursos dos professores e dão significado às suas ações didáticas; e, *depois*, indicamos quais seriam as implicações da Didática para a prática docente. Nesse caminho, embora reconheçamos a dificuldade desta análise, apresentamos o nosso ponto de vista, que, fundado em tarefas relacionadas ao ensino e à pesquisa, pretende sugerir reflexões sobre a Didática na formação permanente do professor universitário.

Das perspectivas da Didática: seu percurso para a formação docente

Este registro é fruto de diferentes pesquisas *sobre e para* a Didática, realizadas nestes últimos anos, e que permitem a compreensão do caráter *multidimensional e prático* da Didática, tal como apontam os estudos de Candau (1995), Oliveira e André (1997) e Libâneo (1998), entre outros.

Quanto ao *percurso da Didática* para a formação de professores, é possível afirmar, sem fazer uma reconstituição já realizada por

diferentes autores (CANDAU, 1984; VEIGA, 1994a, b; OLIVEIRA, 1997; MARTINS, 2006, entre outros), que há três grandes etapas consideradas como *perspectivas* para a Didática.

1ª etapa – *instrumental*: a Didática aparece, segundo Oliveira (1997, p. 2), no início da década de 1950 até o fim da década de 1970 e é entendida como “*tecnologia de ensino* com sérias limitações epistemológicas”. É o momento, como afirma Candau (1995, p. 13-14), em que a Didática se desvincula de problemas relativos “ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados”, porque se preocupa somente com o ‘fazer’ pedagógico e conhecimentos técnicos. As características principais da Didática, nessa etapa, privilegiam o caráter metodológico e estão desarticuladas das orientações teóricas e do contexto social em que foram produzidas (OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997, p. 9).

2ª etapa – *fundamental*: que vai do final da década de 1970 até os anos 1980, especialmente após a realização do I Seminário A Didática em Questão (nov. 1982). Marca o esforço dos educadores em reconstruir o campo da Didática Fundamental, que se apoiou, segundo Candau (1995), em alguns pontos básicos:

- na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando suas dimensões técnica, humana e política;
- na análise da problemática educacional concreta e de seus determinantes;
- na contextualização da prática pedagógica;
- na análise das abordagens metodológicas e de seus pressupostos;
- na reflexão das experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a *relação teoria-prática*.

3ª etapa – *reflexiva e investigativa*: que se desenvolve da década de 1990 aos dias de hoje, corresponde ao aprofundamento do estatuto epistemológico da Didática. Segundo Oliveira e André (1997), a Didática se caracteriza por:

- a) romper com o tecnicismo pedagógico;
- b) comprometer-se com a democratização da escola pública;
- c) defender a propriedade contraditória do ensino e da escola em suas relações com a sociedade;
- d) conceber o ensino como prática social articulada a outras práticas;
- e) afirmar o caráter prático do saber didático, implicando a construção de conteúdos e processos didáticos.

Ampliando a discussão, Libâneo (1998, p. 68-70) revela que “há indícios de estar se desenvolvendo na didática um movimento em quatro direções articuladas entre si”: a primeira reafirmando a Pedagogia como campo mais amplo de investigação da prática educativa; a segunda dando mais coerência à didática como disciplina prática, não como técnica, tomando como objeto “o ensino em situação”; a terceira concebendo a prática docente como um processo de investigação; e a quarta fortalecendo a influência na didática de estudos de sociologia da educação, relacionando temas como as relações entre escola e cultura, as representações sociais, o cotidiano escolar, entre outros.

Estendendo a análise, diríamos que, hoje, entre as questões da Didática, caminha-se para discutir o desenvolvimento profissional e os processos e políticas de formação, tais como: exercício profissional, valorização do magistério, planos de carreira, jornada de trabalho, formação continuada e em serviço. Aspectos esses que tangenciam o campo da prática profissional e se voltam para a (re)construção da identidade do professor.

Dos elementos da Didática: compreendendo o significado das ações didáticas

Para compreender a contribuição da Didática na formação do professor universitário e em suas ações didáticas, a pesquisa desenvolveu-se

em uma universidade comunitária da baixada santista, com dezesseis professores de diferentes licenciaturas.¹

Pretendíamos, por meio das representações dos professores sobre a Didática e suas próprias ações didáticas, identificar elementos para compreender a (re)construção da identidade desses profissionais. Nessa direção, o processo de representação social, como enunciado em Moscovici (1978) e Bourdieu (1997, 1999), é uma das perspectivas para se compreender o que dizem os professores sobre suas ações didáticas.

Esta pesquisa, que durou aproximadamente dois anos (2008-2009), teve três etapas. Na *primeira*, utilizamos um *questionário* composto por questões fechadas, abertas e de evocação, conforme o projeto ampliado desenvolvido pelo Centro Internacional de Representações Sociais – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas. As questões foram sistematizadas em três eixos, que compreenderam: a identidade profissional; o contexto de trabalho; e os percursos de formação. Na *segunda*, acompanhamos o *grupo focal*, formado por seis professoras, durante um semestre letivo, abordando: 1) as necessidades/perspectivas para a constituição da identidade profissional (três encontros); 2) o processo de (des)profissionalização e intensificação do trabalho docente (três encontros); e 3) o professor diante das múltiplas reformas e o espaço de tensões e intenções (três encontros). E, na *terceira*, realizaram-se *entrevistas* semiestruturadas com 16 professores que ministraram a disciplina Didática, aprofundando questões em torno da contribuição da Didática para a formação do professor e o significado que atribuíam às suas ações didáticas (foco deste texto).

Optamos, assim, por fazer uma análise do conteúdo (BARDIN, 2007) desse material, estabelecendo-a no campo das representações, tendo

¹ Dentre essas licenciaturas, citamos: Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, História, Filosofia e Geografia. Aos professores, sujeitos da pesquisa, cujas idades variam entre 40 a 60 anos, e que estão na universidade há mais de cinco anos, foram atribuídos números e letras. Exemplificando: Pedagogia (A1, A2 e A3); Letras (B1, B2 e B3); Ciências Biológicas (C1 e C2); Matemática (D1 e D2); História (E1 e E2); Filosofia (F1 e F2); e Geografia (G1 e G2). Os sujeitos D2 e G2 são professores e as demais são professoras.

em vista as informações e as imagens dos sujeitos da pesquisa, o que contribuiu para *ancorar* o objeto em questão, lembrando, como diria Moscovici (1978, p. 174), de que “o objeto é associado a formas conhecidas e re-consideradas através delas”. Sob todos esses ângulos destacamos, a seguir, o conceito de ação didática, tomando como pressuposto o fato de que ela contribui para a (re)construção da identidade profissional do professor.

1ª – A ação didática e a situação de aula

Segundo Mazza (1993, p. 308), a ação didática é um “conjunto de fatores ou elementos presentes no espaço e no tempo da *situação de aula*”, constituindo-se por *estruturas situacionais* que direcionam o pensamento e as atividades de professores e alunos. Estamos considerando *estruturas situacionais* na medida em que delimitam um tipo singular de contexto e, ao mesmo tempo, como diria Bourdieu (1998), tornam possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (*estruturas estruturantes*). No nosso caso, destacamos como *estruturas situacionais*:

- a) a *intenção* – que constitui por si, citando Bourdieu (1998, p. 165), um “ato de instituição” e representa, por isso, uma “forma de oficialização, de legitimação” das ações propostas. Para a ação didática, essa *intenção* significaria a meta a ser atingida, ou seja, o sentido do processo e dos produtos que desejamos alcançar para a realização de um projeto. Seria, também, a proposta didática apresentada como um programa de ação;
- b) a *operação* – é utilizada para gerar o processo e seus produtos. A ação didática é definida por um conjunto de operações, também *estratégias*, diria Morin (1999, p. 78). Segundo o autor, as estratégias baseiam-se em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução da ação, levando em conta a aptidão do sujeito para alcançar os fins, ampliando os limites e as possibilidades de ação no enfrentamento das incertezas e dos acasos. A ação

- didática pressupõe o domínio das regras dos jogos enfrentados em situações de aula, tanto no nível da intenção quanto da operação, estabelecendo uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e de ação;
- c) a *regulação* – é uma das funções do professor, tendo em vista a sua ação didática. Diria que ela reinterpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*. Em outros termos, quanto mais o professor estiver em condições de regular, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por ele e por seus alunos, tanto mais terá autonomia em suas escolhas e decisões. O depoimento, a seguir, mostra como esses elementos – a *intenção*, a *operação* e a *regulação* – encontram-se interligados.

Tenho por objetivo acompanhar todo esse movimento: manter o aluno conectado com a proposta do componente curricular, este conectado com os demais, com os objetivos do curso, de modo que ele consiga fazer links sem que esse desgaste se dê a cada encontro. Ou seja, as questões que a gente cansa de ouvir: ah, professora, o que é isso? Para que é isso? Onde e quando se usa isso? Então, acho que o objetivo maior de formar um outro professor é o de avaliar constantemente, é este questionamento diário (Professora, A2, Pedagogia).

Em vista desses elementos, a ação didática, então, estaria se definindo dentro de uma perspectiva situacional, que não é meramente técnica, mas imbuída de sentido (direção), o que lhe impõe uma forma complexa, reclamando, assim, aprendizagens específicas, como assinala a segunda categoria.

2ª – A ação didática e as demandas da aprendizagem

As formas de trabalho traduzidas pela ação didática do professor parecem implicar diferentes demandas de aprendizagem. Segundo Doyle (1986), as ações didáticas pressupõem diversos processos cognitivos. Entre eles, destacam-se o uso da:

- a) *Memória* – quando é importante que os alunos reproduzam as informações vistas anteriormente, tal como descreve a professora a seguir:

me parece que a memória é fundamental para que as informações possam ser produzidas e reproduzidas. Em minha disciplina, a memória é imprescindível, pois é ela que dará sentido aos fatos que trazemos no dia a dia da sala de aula (Entrevista, Professora, E2, História).

- b) *Aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimento* – em que os alunos tentam gerar respostas segundo as normas previstas. É o que percebemos, por exemplo, na fala da professora de Matemática:

na Matemática, tudo é muito objetivo e as regras são muito claras. Trata-se de compreender e aplicar uma série de fórmulas e é isso que dá coerência aos procedimentos e ao ensino desta disciplina (Grupo Focal, Professora, D1, Matemática).

- c) *Formulação de novas proposições* por parte dos alunos para gerar novos textos e/ou produtos – tal qual afirma a professora de Língua e Literatura Brasileira:

procuro sinalizar aquele conteúdo que vou trabalhar com os alunos por meio de proposições, dando o “norte” do trabalho. Mas são eles que, de fato, procurarão formular novas questões/proposições para que seja possível gerar situações de aprendizagem, novos textos de “vida” (Professora, B1, Letras).

Há, também, *outras demandas de aprendizagem*. Nesse sentido, vejamos o que dizem os professores de Didática sobre o *tipo de formação* que tiveram e/ou que desejam para seus estudantes. Para Dubar (2003, p. 50-51), o “tipo de formação” pode ser traduzido como “um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática”. Pensamos, com o autor,

que esse “tipo de formação” é muito significativo na fala dos professores, como apontam os registros a seguir:

procuro orientar meus alunos para uma formação mais prática e significativa para eles e seus alunos, pois muitos já são professores (Professora, D2, Matemática).

a gente tem que contribuir para que o aluno saia com convicções de que ele será um educador, de modo a fazer diferença nos espaços de educação (Professora, A1, curso de Pedagogia).

Se tomarmos outros indicadores, leva acento, por exemplo, a questão dos *modelos e/ou das referências*, que está registrada de forma explícita e/ou implícita, de modo a reforçar uma pertença social. Dubar (1997, p. 48) nos explica que “esta fidelidade às raízes constitui, finalmente, uma condição essencial da manutenção e da transmissão entre as gerações dos núcleos culturais específicos a cada sociedade”. É o que podemos destacar, a seguir, quando os professores são questionados a respeito do que se toma como referência/modelo para se obter uma aprendizagem mais significativa.

Trabalho no sentido de ter um reconhecimento por parte dos alunos de um trabalho eficiente, e que ele percebe que pode contribuir para que seja um bom profissional. Acredito que este meu questionamento coincide com a busca do aluno. Ele tenta encontrar no profissional da Pedagogia uma referência ou modelo para construir a sua própria identidade (Grupo Focal, Professora, A3, Pedagogia).

Também ficaram evidentes, nos diferentes depoimentos, a necessidade que os professores têm quanto às *mudanças dos métodos pedagógicos* e a ênfase que colocam na *organização da prática*, do modo que “dão” suas aulas ou que gostariam de “dar”. Alguns trechos de fala revelam, também, certo ‘desequilíbrio’, ‘desconforto’ e/ou ‘conformismo’ com as situações vivenciadas e as próprias perspectivas de atuação:

antes tudo era mais fácil, “desculpa” falar, porque existia uma maior facilidade... Agora não. Você que tem que pensar o que vai fazer, como vai fazer para existir a valorização, a aceitação; é complicado (Professora, F2, Filosofia).

A gente vai ter que mudar até mesmo os conteúdos. Vai ter que selecionar cada vez mais, pegar a essência, reduzir o próprio conteúdo. É preciso se conformar com esta situação (Professora, F1, Filosofia).

Esses depoimentos, ao tratarem de definir o ‘tipo de formação’ que os professores desenvolvem ou desejam desenvolver no cotidiano da sala de aula, também desvelam necessidades e perspectivas que têm em relação à profissão como um todo. Nesse ‘todo’, os professores vivem uma contradição permanente, estão realizados profissionalmente, mas sentem várias frustrações na rotina de ser professor.

Poderíamos considerar que, no interior desse ‘tipo de formação’, estão em jogo diferentes ‘tipos de saberes’, que podem ser chamados de *saberes de formação profissional*, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Dentre eles, os saberes experienciais (saberes da prática) são muito mais valorizados pelos professores, como se observa seguir:

volto meu trabalho colocando situações de aprendizagem dentro do cotidiano. E, assim, articular melhor a prática à teoria, e a teoria à prática, de forma a vivenciar experiências (Professora, F1, Filosofia).

No caso da Didática, tento definir, de imediato, quais serão os objetivos da aula. Explico aos alunos sobre a importância de se fazer a seleção do conteúdo, no modo que iremos desenvolvê-lo, pois o “como” é tão importante quanto o “o quê”. Mas o mais importante é a relação que faço com a prática (Professora, B2, Letras).

Essas demandas de aprendizagem, entre outras, levam-nos a pensar na ação didática diante da função e/ou tarefa a ser desenvolvida pelo professor, o que nos conduz à terceira categoria, explicitada a seguir, que, de certa forma, incorpora as demais.

3ª – A ação didática e a função/tarefa do professor

Segundo Mazza (1993), há um conjunto de objetivos, operações e recursos que se constituem como componentes explícitos, assim como há um conjunto de significados subjacentes, presentes nos esquemas referenciais de cada membro do grupo quando vivenciam uma determinada ação didática. Em síntese, o explícito e o implícito indicam diferentes dimensões de uma mesma estrutura cognitiva, imprimindo um campo de representação (MOSCOVICI, 1978), constituído por informações, imagens e atitudes, que os professores revelam quando esclarecem suas próprias funções e/ou tarefas. Eis algumas respostas:

o sentido da nossa profissão é mostrar para o aluno a responsabilidade que temos com a transformação social... Olha a nossa responsabilidade! (Grupo Focal, Professora, G2, Geografia).

Estou vivendo um conflito que “balança” um pouco esta tarefa de ser professora, porque aquilo que entendo que precisaria ser um trabalho de aula, articulando a teoria com prováveis situações da prática, eu vejo que o aluno deseja muito mais a prática do que uma estrutura teórica (Grupo Focal, Professora, C1, Ciências Biológicas).

Sem perder de vista as limitações desses elementos de análise, por conta da fragmentação das informações obtidas, foi possível redimensionar a *função/tarefa do professor* em pelo menos três aspectos:

1º – definir *proposições* em relação à sua função (papel) de professor formador, como aponta o exemplo a seguir:

no caso da formação de futuros professores, penso que a função mais significativa e a que dá sentido ao nosso trabalho é, sobretudo, propor experiências que façam os estudantes pensarem em sua profissão (Professora, B3, Letras).

Essa proposição é criada, como afirma Bourdieu (1997, p. 144), pelo “*habitus* do sentido do jogo” de ser professor. Segundo esse autor, “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo”. Nas falas, em geral, observamos como proposta básica: implicar os alunos para pensar na profissão docente e na valorização de seu trabalho. Ou seja, apresentam o “sentido do jogo”, pois assumem o “senso histórico” desse jogo e se “incorporam” a ele.

2º – acreditar em *sua tarefa de transformação social*, apesar de ter consciência de que os professores pouco podem fazer, como observamos na fala da prof. F1:

vejo que a transformação do mundo está em nossas mãos, embora, muitas vezes, pouco possamos fazer. Agora, a mensagem a gente procura dar e tenho a impressão que é isto que os professores procuram fazer (Grupo Focal, D2, Matemática).

Diante dessa fala, é preciso lembrar que os professores que “lutam por objetivos definidos podem estar possuídos por esses objetivos”, tal qual afirma Bourdieu (1997, p. 146). O que percebemos é que, ao incorporarem esses ‘objetivos’, acabam, também, dando sentido para seus trabalhos. Fazem dos projetos de vida seus próprios trajetos, ao mesmo tempo que transformam seus trajetos em projetos.

3º – traçar *estratégias/metodologias de intervenção na realidade*, entendendo que a formação deva ser para “mudar” a realidade, tal como aparece na fala a seguir:

quando planejo uma aula, penso sempre na possibilidade deste aluno intervir na realidade para melhorá-la. Seleciono algumas estratégias, tento possibilitar um trabalho cooperativo e procuro fazer com que adotem posturas integradoras e interdisciplinares no encaminhamento dos problemas propostos (Professora, G1, Geografia).

Do que foi possível apreender, os professores consideraram, ainda, como suas “funções/tarefas”: o “desenvolvimento competente das atividades docentes”; a “articulação entre as diferentes áreas do conhecimento”; o “bom relacionamento com os alunos”; a “preocupação em solucionar dificuldades pedagógicas”; e o “envolvimento com o coletivo escolar”. Com base nessas representações, indicamos a importância de se refletir, também, sobre as implicações da Didática para a formação dos professores.

Implicações da Didática para a prática docente

Com efeito, a análise de como funciona a ação didática possibilita compreender melhor os aspectos abordados quando do percurso da Didática. Dentre eles, enfatizamos o caráter *multidimensional* da Didática, assim como o caráter *prático* do saber didático, implicando a construção de conteúdos e processos didáticos.

Oliveira (1997) fez uma sistematização teórica dos desafios/perspectivas vivenciados pela área da Didática na década de 1990. Entre eles, consideramos importante indicar:

- a) a precariedade de perspectivas em termos de articulação entre concepções e ações didáticas;
- b) o limitado papel da teoria didática como instrumento que auxilie o professor em suas reflexões;
- c) o enfoque do ensino como prática social reflexiva;
- d) o redimensionamento dos aspectos processuais da prática reflexiva do professor;
- e) o entendimento de que meras transposições das práticas da disciplina de Didática para outros contextos didáticos não seriam apropriadas;
- f) a compreensão de que é preciso redirecionar os estudos não para o exercício da pesquisa em si, mas para a construção de um saber didático denso e orgânico e que oriente o trabalho do professor.

Quando nos aproximamos dos depoimentos dos(as) professores(as), todos concordam, em maior ou menor grau, com as implicações positivas da Didática em suas formações. Entretanto, ao refletirem sobre essas implicações na prática docente, reforçam, ainda que de forma fragmentada, que é necessário se repensar a articulação entre as concepções da Didática e as ações didáticas realizadas no cotidiano institucional, o que significaria redirecionar seus estudos para a construção de um “saber didático mais denso e orgânico”, tal como afirma Oliveira (1997).

Quanto às questões da Didática referentes à *identidade* profissional, os (as) professores(as) reafirmam que desejam contribuir com a aprendizagem profissional de seus estudantes e, nesse sentido, consideram importante questões que englobem desde as políticas de formação ao exercício profissional propriamente dito.

Com essas considerações, foi possível compreender que, para eles, o conceito de identidade profissional está fortemente atrelado ao de *estrutura situacional*. Ou seja, o conceito de *identidade* é compreendido na concepção de *sujeito em relação*, em *interação*, dentro de um ponto de vista sociológico, diria Hall (1999, p. 11-12). Segundo esse autor, a identidade preenche o espaço “interior” e o “exterior – “entre o mundo pessoal e o mundo público”, ‘costurando’ (‘sutureando’) o sujeito à estrutura.

No nosso entender, essa ‘costura’ se dá nas intenções, ações e regulações realizadas pelo professor, tendo em vista a formação de seus estudantes e a construção de sua identidade profissional, o que faz da *identidade profissional* e/ou da *profissão*, como diria Bourdieu (1999, p. 14), “esse *habitus* que, sendo um sistema de esquemas mais ou menos controlados e mais ou menos transponíveis, é simplesmente a interiorização dos princípios da teoria do conhecimento”. No caso, em especial, da teoria da Didática (e/ou das didáticas específicas).

Resumindo, para além dos desafios/perspectivas já enunciados por Oliveira (1997), destacamos mais alguns, indicando a necessidade da Didática:

- promover a análise e a construção de saberes específicos para o exercício da docência, problematizando a realidade do ensino, de modo a compreender a ação didática do professor diante da situação de aula, das demandas da aprendizagem e da sua função/tarefa no campo da formação profissional, entre outros aspectos;
- assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de aperfeiçoar a prática docente/a ação didática, em todos os seus movimentos (*intenção-operação-regulação*), possibilitando estabelecer uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas estruturados e estruturantes;
- valorizar, ainda, estratégias de aprendizagem da profissão, que permitam:
 - a) explicitar conceitos, representações e práticas dos professores;
 - b) vivenciar formas de tratamento das diferentes informações;
 - c) tomar consciência de problemas, avaliando consequências e impactos;
 - d) reconstruir saberes por meio da organização, articulação e análise dos projetos e processos de condução e regulação das ações vivenciadas.

Mais algumas palavras

Precisávamos tanto estar de modo integral em nossa visão do mundo! Mas é exatamente essa necessidade que precisa ser superada. Vamos! Não é à clara luz, é à beira da sombra que o raio, ao difratar-se, entregamos seus segredos (BACHELARD, 1996, p. 295).

Com a reflexão realizada, procuramos identificar e analisar, em termos gerais, como a Didática vem contribuindo para a formação do

professor universitário e na construção de sua identidade profissional e de seus estudantes. Foi possível compreender em que sentidos a Didática tem enfrentado alguns de seus desafios, apontando para novas perspectivas.

Pensamos, ainda, que os desafios/perspectivas com que se confronta a Didática resultam, por um lado, da necessidade de dar continuidade à construção de teoria(s) didática(s) que possa(m) consolidar essa área. E isso significa ter por objeto o estudo dos problemas do ensino (e da aprendizagem) e as respectivas implicações para a formação desse professor. Por outro lado, resultam, também, da necessidade de resolver os impasses emergentes em relação às instâncias de produção de conhecimento, que continua a se desenvolver essencialmente no campo acadêmico, e as questões que envolvem a profissão, ou seja, o campo da prática profissional. Questões essas que envolvem, para além dos processos de ensino e de aprendizagem, as políticas de formação.

Importa enfatizar, entretanto, que é preciso que os professores universitários desenvolvam estratégias para integrar diferentes conhecimentos, colocando em discussão concepções relativas à identidade profissional diante da complexidade da profissionalização, para se efetivar uma formação engajada e inovadora. Concepções essas que possam trazer à tona, para o coletivo da instituição formadora, as ações didáticas que estão sendo desenvolvidas no enfrentamento dos dilemas da profissão, ressignificando, assim, a tarefa do professor.

Temos certeza de que não esgotamos o assunto, pois, como nos diz o autor, na epígrafe citada: “não é à clara luz, é à beira da sombra que o raio, ao difratar-se, entrega-nos seus segredos”. Pensar nessa imagem pode nos ajudar a compreender que são muitos os segredos que ainda estão por se desvelar, especialmente, no campo da Didática e da formação de professores. Talvez, para desvendar alguns deles, pudéssemos vir a ter coragem de colocar questões, radicalmente importantes e difíceis, que possibilitassem buscar, também, “equilíbrios novos” (ENGUIITA, 1998, p. 26). Para isso, seria necessário perguntar a nós mesmos: que conhecimentos estamos desenvolvendo em nossas práticas de ensino e de

pesquisa? E qual está sendo o impacto desses conhecimentos para os nossos alunos/professores e suas escolas?

Referências

- ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 171-182.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CORRÊA, V. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-58.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DOYLE, W. Content representation in teacher's definitions of academic work. **J. Curriculum Studies**, v. 18, n. 4, p. 365-379, 1986.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-26.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Tradução de Tomaz Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 53-92.

LIBÂNEO, J. C. **Educação**: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. Goiânia, 2005. (mimeo).

MARIN, A. J. Didática e pós-graduação: aproximações a um tema de estudo. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M.; SOUZA, M. I. M. (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 15-45.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 75-100.

MAZZA, D. La tarea académica vista como un objeto de analisis esencialmente complejo: un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal. In: ASCH, M. S. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL, 1993. p. 305-331.

MORIN, E. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 129-143.

OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 7-18.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-69.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-253, 1991.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1994a.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1994b.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 75-98.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou, que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

Recebido: 04/01/2011

Received: 01/04/2011

Aprovado: 25/03/2011

Approved: 03/25/2011