

## A docência no Ensino Superior: reflexões a respeito da prática docente no processo de formação inicial no curso de Pedagogia

Teaching in Higher Education: reflections about teaching practice in the initial training process in the Pedagogy course

Guiomar Damásio Silva Reis<sup>1</sup>

Edna Guiomar Salgado Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

O processo educativo tem sua gênese em uma diversidade de fatores internos e externos que interagem entre si e interferem no cotidiano escolar e conseqüentemente na prática pedagógica. A docência universitária, responsável pela formação inicial de professores no curso de Pedagogia, em articulação com a disciplina Didática, se ministrada em articulação com a pesquisa, pode contribuir para a conscientização do acadêmico em processo de formação inicial, ajudando-os na conscientização que a escolarização de uma sociedade como a atual tem conseqüências na mediação entre o saber e o poder uma vez que, a educação nessa nova ordem mundial reveste-se dos aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesta concepção de educação, a formação de professores alinha-se a desafios históricos e sociais e, a escola, enquanto instituição de educação formal e sistematizada tem por obrigação tornar acessível a todos a apropriação dos saberes e da cultura universalmente constituídos por meio de uma ação pedagógica que possibilite a reflexividade e a análise crítica do mundo. A partir destas tendências pós-modernas da Educação, este artigo tem como objetivo refletir sobre a docência na universidade, suas contribuições à formação inicial em uma perspectiva de prática ensino articulada a pesquisa, portanto, dotada de criticidade e as contribuições da disciplina Didática para a efetivação da cultura científica dos alunos. As reflexões apresentadas são frutos de enfrentamentos individuais e coletivos, gerados pelo encontro de concepções teóricas e práticas que vivenciamos nos espaços formativos

**Palavras-chave:** Educação. Didática. Formação de professores.

### Abstract

The educational process has its genesis in a variety of internal and external factors that interact with each other and interfere in school daily life and consequently in pedagogical practice. The university teaching, responsible for the initial formation of teachers in the Pedagogy course, in articulation with the Didactic discipline, if taught in articulation with the research, can contribute to the awareness of the academic in the initial formation process, helping them in the awareness that the The schooling of a society like the present one has consequences in the mediation between knowledge and power, since education in this new world order has social, political and economic aspects. In this conception of education, teacher education is aligned with historical and social challenges, and the

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora da Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: [guiomarsilva73@hotmail.com](mailto:guiomarsilva73@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *campus* Salinas. E-mail: [ednasalgado2013@gmail.com](mailto:ednasalgado2013@gmail.com)

school, as a formal and systematized institution of education, has the obligation to make accessible to all the appropriation of universally constituted knowledge and culture through action. that enables reflexivity and critical analysis of the world. From this postmodern trend of education, this article aims to reflect on university teaching, its contributions to initial education in a perspective of practical teaching articulated research, therefore, endowed with criticality and the contributions of Didactic discipline to implementation of the students' scientific culture. The reflections presented are the result of individual and collective confrontations, generated by the encounter of theoretical and practical conceptions that we experience in the formative spaces.

**Keywords:** Education. Didactics. Teacher training.

## **Introdução**

O contexto de mudança que vivenciamos neste século, faz com que a formação de professores incorpore a contradição exigente que compõe a complexa trama da formação docente, tendo como fio condutor um profissional capaz de abandonar soluções únicas e inquestionáveis e, explorar pela mediação teórica e prática conteúdos e métodos que mais se adequem ao contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Logo, é preciso reconhecer o movimento formativo que envolve o desenvolvimento da formação docente inicial e continuada como um dos caminhos para refletir a qualidade da prática pedagógica ligando-se de forma intrínseca a melhoria da educação básica como um todo e conseqüentemente, atribuindo a universidade, agente formadora de professores, responsabilidades que se estendem além do espaço restrito da sala de aula.

Esse panorama marcado pela globalização impõe mudanças significativas sobre o papel da escola, agora vista como espaço dotado de potencialidade formativa, não apenas de alunos, mas também para professores que, nesse cenário, são vistos como protagonistas de uma formação profissional que lhes conceda autonomia para gerir seus processos formativos, fortalecendo-os para a superação de um modelo de professor repetido por um que se transforma a cada momento, através de uma aprendizagem contínua, que contribui para a libertação do pragmatismo cientificista e dotá-lhes com capacidade para fazer uma leitura do cotidiano e assim articular ensino, pesquisa e vice-versa.

As reflexões apresentadas são frutos de enfrentamentos individuais e coletivos, gerados pelo encontro de concepções teóricas e práticas que vivenciamos nos espaços formativos que ocupamos como formadores de professores onde (re)construímos e compartilhamos significados constitutivos da continuidade formativa. O que nos

possibilita compreender que, o esforço reflexivo é apreendido, então os cursos de formação de professor devem se desenvolver na prática pedagógica reflexiva e, o professor formador usar a reflexão no exercício de sua docência.

Assim, o objetivo do presente artigo é refletir sobre a docência na universidade, a formação inicial em uma perspectiva de prática de ensino articulada a pesquisa, portanto, dotada de criticidade e as contribuições da disciplina Didática para a efetivação da cultura de investigação- ação- reflexão e, novamente ação nos acadêmicos, futuros professores, que temos a responsabilidade de formar.

O que instigou as reflexões, além da nossa própria prática docente no ensino superior, foi o acompanhamento de estágios curriculares dos acadêmicos feitos na escola de educação básica onde atuamos como especialista. A observação destes momentos nos levou a necessidade de compreender que elementos ou características dos professores universitários vêm contribuindo para a prática docente dos acadêmicos no processo de estágio curricular e, mais especificamente, como a disciplina Didática vem se fazendo presente nestes espaços.

### **As contribuições da Didática a construção de uma cultura científica na formação docente inicial**

Para compreensão dos meandros que agregam a profissão docente faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de formação. Garcia (1999) considera a formação como uma realidade conceitual que inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. Para o autor o conceito de formação tem uma perspectiva de subjetividade, nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa que é responsável pelo desenvolvimento de seus processos formativos.

Nóvoa (2004) afirma ser a formação inicial uma gama de elementos, uma conquista feita com ajuda de mestres, livros, aulas, computadores, mas, principalmente, na confluência de várias fontes de saberes que são mobilizados nas histórias de vida individual e nos momentos coletivos como aprendizes em sala de aula.

Tardif (1991) considera ser este um dos alicerces para a construção da formação e prática docente, uma transformação individual que engloba os saberes da formação profissional que se referem aos transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes pedagógicos, constituídos de doutrinas que se incorporam a

prática educativa, os saberes da experiência que são saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores. Com esta afirmação o autor expõe a complexidade da formação docente, dado que estará em constante dependência das condições sócio-históricas do contexto onde se situa, pois torna o conteúdo da formação volátil, frágil diante das necessidades do mundo contemporâneo e da própria subjetividade dos sujeitos em formação.

Charlot (2005, p. 90) traz a seguinte contribuição para a questão da relação entre formação, prática e saberes específicos do docente e sua formação:

A ideia de formação implica a de indivíduo que deve dotar de certas competências. (...) Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação. (...) Indivíduo formado é o que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e competências necessários (os seus e eventualmente o dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada.

Seguindo a linha de raciocínio de Charlot (2005), podemos considerar que a lógica da formação traz implicitamente a prática e esta só adquire significado se tem como referência a teoria, articulando-se a pesquisa, para que assim possam conhecer os processos investigativos da disciplina. É nesse sentido que Libâneo (1990, p.42) considera que

(...) não basta ao professor dominar o conteúdo, ele precisa conhecer, também, os processos investigativos da disciplina, as ações mentais, os procedimentos lógicos de estudo da disciplina, pois, na concepção atual de aprendizagem, implica uma relação do aluno com os objetos do saber, muito mais próxima da relação que um cientista tem com um saber. (...) De certa forma, aprender é apropriar-se dos modos de compreender o objeto de estudo descoberto e utilizado pelos cientistas. É esse o sentido de ensinar com pesquisa.

Essa reflexão de Libâneo enfatiza que os conhecimentos teóricos colocados em prática e os conhecimentos práticos vivenciados no cotidiano da sala de aula, resultam em uma ação competente quando se entrelaçam aos saberes científicos, estimulados pela reflexão na ação. Não se opondo aos saberes acadêmicos, o saber prático atinge tanto o saber acadêmico, quanto os saberes da experiência e assim vão se constituindo em saberes específicos que os professores constroem, reconstroem no decorrer de seu processo inicial de formação docente e nas primeiras iniciativas de prática pedagógica.

Esta aproximação entre o saber teórico e o saber prático implica considerar as

especificidades da disciplina Didática nos cursos de formação inicial de professores. A Didática que é por sua gênese considerada como disciplina que instrumentaliza “os professores no sentido de buscarem incessantemente em sua prática pedagógica uma ação transformadora de ensinar-aprender” (LOPES, 1996, p. 113), corresponde a um percentual de carga horária mínima se considerar a sua especificidade em um curso de formação de professores como também às convergências e divergências sociais, políticas e econômicas que o acadêmico, futuro professor, enfrenta ao desempenhar suas atribuições docentes. Isto implica compreendermos que a ação de ensinar esta imbricada em determinantes internos e externos que influenciam a prática pedagógica como um todo. Portanto, o professor universitário, especialmente de Didática precisa ter clareza que é:

Na materialidade das circunstâncias do todo social — nos objetivos postos, nas rotinas estabelecidas, nas instituições e formas organizativas, nos saberes qualificados e nas tecnologias demandadas — estão os pressupostos primeiros da atuação profissional, base de um aprendizado voltado ao domínio das condições do exercício profissional (MARQUES, 2000, p. 48-49).

Nesta linha de pensamento, a Didática como disciplina que vivencia a ação de formar futuros professores está dotada de significados e sentidos que vão além da operacionalização do ensino, pois na medida em que seu objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem, a universidade tem que se adequar e preparar o futuro professor para exercer sua função considerando além dos aspectos técnico-operacional para ser capaz de exercer a prática pedagógica numa dimensão dialética, ou seja, a prática docente dotada de um “ir e vir” - ação/reflexão/nova ação. Nesse sentido, André e Darsie (1999, p. 29) argumentam que

(...) a constatação dessa complexidade não pode deixar inerte o professor, que além de precisar aprender a olhar para múltiplas determinações e avaliar seu poder e as suas brechas, precisa também aprender a se movimentar criticamente no espaço de sala de aula. Aprender a olhar para o aluno, para cada aluno e não para uma massa amorfa. E, então, usar essas informações para organizar situações de aprendizagem que permitam a cada aluno apropriar-se da cultura elaborada.

Isso significa dizer que, na formação inicial do professor, a disciplina Didática tem sua base teórica que subsidia as diferentes concepções de sociedade, homem, educação, ensino e aprendizagem e é fundamental na constituição de sua identidade

profissional. Podendo também ser considerada como uma disciplina transversal, que estabelece ponte entre diferentes áreas do conhecimento uma vez que estas compõem as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Temos a clareza que um professor não se forma como tal com esta ou aquela disciplina, com maior ou menor carga horária de aula, mas é inegável que a disciplina Didática, tem por especificidade em seu objeto de estudo uma forma de ensinar que busca adequar e preparar o futuro professor para os aspectos técnicos e operacionais da docência contemplando um corpo teórico próprio que não pode ser importado de outras áreas do conhecimento, embora mantenha íntima relação com todas as disciplinas que incorporam o currículo do curso de Pedagogia. Candau (2008, p. 121) afirma que

o papel da didática na formação de educadores não está, para muitos, adequadamente definido, o que gera indefinição do seu próprio conteúdo. Alguns têm a sensação de que, ao tentar superar uma visão meramente instrumental da didática, esta se limita a suplementares conhecimentos da filosofia, sociologia, psicologia etc., passando a ser “invadida” por diferentes campos de conhecimentos e perdendo sua especificidade própria. Outros consideram que a didática deve ser entendida como “elo de tradução” dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas da área de fundamentos da educação e prática pedagógica. Trata-se de uma área de mediação (...) sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem e a busca de formas de intervenção pedagógica.

Com isto, a disciplina Didática na formação inicial de professores implica numa articulação metódica e produtiva dos saberes específicos desta disciplina com as demais, sem descuidar para que não aconteça entre estas uma mera justaposição ou superposição de conhecimentos e assim, o saber teórico colabora de forma significativa para que se tenha clareza que, a concepção de homem e sociedade que se pretende formar passe pelo papel multidimensional do processo didático, reforçando as especificidades organizacionais desta disciplina.

Nesse sentido, essas reflexões sobre os aspectos relacionados à Didática, enquanto disciplina curricular do curso de formação de professores torna-se importante destacar que a trama de saberes e fazeres que se descortina à luz dos ensinamentos da Didática está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do professor como referência para os alunos, acentuando nestes o caráter analítico e reflexivo que a docência exige, independente do grau de ensino em que atuam, mas e por que não dizer, na formação de professores.

Desta forma, ainda que sumariamente, seguem alguns comentários sobre a docência no ensino superior, a atenção à postura reflexiva e a articulação deste nível de ensino com a qualidade da educação básica.

### **A docência no Ensino Superior: reflexões a respeito da prática docente, o ensino e a pesquisa**

Atualmente no meio acadêmico há prevalência da dissociabilidade entre ensino e pesquisa. Contraditoriamente o que se observa no contexto universitário é uma crescente prioridade a pesquisa em detrimento do ensino, ficando a docência relegada a um segundo plano. É possível observarmos um “desencontro” no que diz respeito ao discurso que alinha a docência ao ensino como elementos orgânicos do processo formativo.

Entendemos que três fatores contribuam para que a tarefa de ensinar, e consequentemente a formação pedagógica dos professores universitários — sejam relegados a um segundo plano. Inicialmente a consideração da docência como uma atividade menor, em segundo lugar, a ênfase que dos processos de avaliação de desempenho dão a pesquisa e produção acadêmica, criando uma cultura de desprestígio à docência. E, por último a inexistência de um amparo legal como a de formação pedagógica do professor universitário.

A atividade docente inserida nesta tessitura de contradições sócio-históricas se depara com conflitos que se estendem a qualidade da educação básica, pois, o contexto de mudanças progressivamente exige que as universidades e o seu corpo docente, responsáveis pela formação inicial de professores, sejam capazes de estimular em seus alunos, futuros professores, uma postura de intelectualidade crítica. Esta capacidade só será desenvolvida se o professor superar a formação alijada na qual foi formado e internalizar a capacidade de reflexão e mudança que precisam ser estimuladas nos alunos, acadêmicos em processo inicial de formação docente. Para isto, é preciso buscar na sala de aula um caminho para superar a fragmentação do conhecimento científico e construir uma articulação entre ensino, pesquisa, discurso e ação. Freire (1996) considera que

saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, à sua inibição: um ser crítico, inquiridor, inquieto em face à tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir

conhecimentos (FREIRE, 1996, p. 52).

Certamente, protagonizar esse tipo de formação é uma tarefa complexa e exigente, na medida em que pressupõe os professores universitários tenham como concepção de docência um jeito de pensar em permanente construção; na qual a ação docente possa transitar dos pressupostos teóricos multicultural e interdisciplinar, adotando uma postura metodológica que se sobreponha ao formalismo de conceitos teóricos prontos e acabados.

Nesse sentido, torna-se premente repensar a formação didática do professor universitário, principalmente dos que formam professores, de modo que estes sejam capazes de se comprometerem com a formação humana, política e técnica (não somente com esta última) daqueles que estão sendo formados por eles. O alcance de tal propósito se tornará realidade quando o professor universitário, formador de professores, conceber a produção do conhecimento como elo de aperfeiçoamento intelectual, sério responsável, onde a boa formação teórica estreite os laços que unem a universidade e a escola de educação básica, comprometendo-se assim com a qualidade da educação na escola pública.

Assim concebendo, as instituições universitárias precisam se preocupar em propor formação continuada aos professores, de modo que possam articular informações acadêmicas com as práticas de ensino. Em suma, conceber a docência universitária como investigação, pois, ensinar na universidade não pode se resumir ao profissionalizar, pois deste nível de ensino se espera a transformação de saberes escolares por meio da interdependência entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões universitárias essenciais. As palavras de Fávero (1994, p. 55) reiteram essa ideia: “a universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado e aberto de saber, de reflexão, podendo tornar-se um dos espaços mais eficientes para se contrapor a uma cultura de tipo elitista e tecnocrática”.

Percebe-se que a docência no ensino superior está sendo posta em xeque. De um lado, exigem-se formação para o exercício da reflexão, postura investigativa e domínio de várias linguagens (corporal, gestual e tecnológica); por outro, desapropriam-se meios do professor universitário, tornar-se um intelectual capaz de transformar em intelectual crítico e reflexivo, aqueles que formam.

Buscando atender a esta perspectiva, a teoria do professor reflexivo tem buscado



reorientar a formação docente, propondo discussões sobre mudanças na formação dos profissionais que atuam nos cursos de graduação, pois o exercício da docência no ensino superior exige competências que não se restringem à obtenção de títulos e uma postura de resgate do valor do ensino e da pesquisa, para se superar o conteudismo conceitual e, assim, construir uma prática que vá além de ideologias maniqueístas que estreitam a concepção de processo formativo e, por consequência, de educação.

Se podemos falar de professor reflexivo, podemos falar também de escola reflexiva? Para Alarcão (2001, p. 22), sim; e essa escola seria: “[...] criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser de sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém”. Portanto, a escola só poderá ser transformada se a tomarmos como organismo vivo capaz de atuar, interagir e construir conhecimento sobre si pela reflexão.

Tal pressuposto deveria estar fortemente embutido como objetivo primeiro do ensino superior e, conseqüentemente, dos que nela atuam como formadores. A estes formadores deveria ser proporcionado uma política de formação capaz de superar um imobilismo intelectual em que se registra um conhecimento superficial, transmitido em aulas magistrais, incapazes de favorecer a criação de um clima de aprender criando, estimulado por uma cultura de reflexão e pesquisa, pois esta alimenta-se do diálogo e da solidão, tempo necessário para que quem a exerce apropriar-se de suas percepções e conclusões.

Assim sendo, torna-se necessário discutir o papel desempenhado pela universidade na formação de seus formadores e daqueles que por eles estão sendo formados. Essa perspectiva de atividade docente sugere uma concepção em que ensino e pesquisa caminhem juntos e, assim, criem condições para se lidar com um saber questionável e está em movimento constante, capaz de produzir reflexões e indagações e que tornam professores e alunos em investigados e investigadores, desejosos de desvendar o cotidiano. Podemos afirmar, assim como Heller (1970), que nesse cotidiano os sujeitos são situados historicamente, daí sua importância histórica. Como sujeitos nessa condição, compreendemos as dificuldades de estímulo à iniciação à pesquisa dos cursos de formação docente, justificadas, em parte, pela negligência do poder público ao ignorar as condições insatisfatórias ao desenvolvimento da pesquisa, e pela formação teórico-prática do professor universitário, muitas vezes “[...] a construção científica não

é parte da proposta de um curso nem de um programa de pós-graduação” (FÁVERO, 1994, p. 55/56). Também justifica as dificuldades “[...] a pouca exigência da legislação educacional (LDBEN 9.394/96) quanto à formação profissional do professor no momento de seu ingresso na docência universitária” (ROSA, 2002, p. 165).

Posto isso, é plausível se pensar numa ampliação do conceito de docência, ou seja, pensar na docência como práxis. Nesta, ensino, pesquisa e extensão iriam concretizar seu compromisso com a sociedade: lutar por uma vida melhor à luz do compromisso com um fazer docente dialógico, voltado à transformação. Esse enfoque pressupõe não nos rendermos às evidências nem aos princípios arcaicos de uma instituição secular; antes, supõe um exame das utopias, pois delas a educação também se alimenta.

Essa noção converge para a formação defendida por Nóvoa (1992), quando este delimita uma nova territorialidade de concretização da formação docente: ela deixa o espaço micro da sala de aula para se estender ao um macro-sistema. Portanto, fala-se aqui de um novo conceito de instituição escolar: centrado não no indivíduo que reflete sobre sua prática, mas na coletividade predisposta a refletir sobre ela e se integrar mediante ações de investigação-ação autônomas e, ao mesmo tempo, coordenadas. Tais ações

[...] intensificam as relações entre os tempos e espaços de formação e os tempos de trabalho. Esta aproximação induz modalidades de formação centrada na organização dos participantes com o desenvolvimento da “formação-ação”, da formação experiencial, da auto-formação e de outras práticas que tiram partido da inteligência informal desenvolvida pelos trabalhadores e sua autonomia enquanto atores organizacionais (BARROSO, 1997, p. 64).

Trata-se, não de produzir conhecimentos utilitaristas, mas de um processo de introspecção das necessidades do grupo para formulação de respostas que incluam elementos dos saberes da prática e conhecimentos teóricos. Trata-se, também, de um exercício de problematização, exigente e necessário ao ato de aprender, que clareia as necessidades cotidianas rumo à melhoria na vida de todos ali inseridos.

## **Considerações**

As reflexões aqui expostas representam, fundamentalmente, um olhar para o caminho que já foi percorrido e do muito que ainda tem-se a percorrer. A única certeza é a de que a partir dos estudos por nós realizados, é que passamos a viver sempre em busca

de interlocuções e reflexões que nos colocam diante de novas indagações.

Do nosso ponto de observação, exercendo a função de pedagogas — especialistas em educação básica — e professoras de Didática, percebemos a necessidade de uma política de valorização da formação pedagógica do professor universitário e, conseqüentemente da docência como prática social que requer competências que estejam além do saber e do saber fazer. A contemporaneidade exige da educação a contextualização de todos os seus atos, a compreensão das singularidades e pluralidades que compõem o contexto educacional. Nessa visão a Pedagogia encontra possibilidades para ressignificar o seu corpo teórico. A epistemologia da Didática como disciplina curricular científica se torna cada vez mais necessária aos cursos de formação inicial e pós-graduação -mestrado e doutorado- em educação possibilitando aos professores em formação e também aos docentes universitários melhorias na prática docente, podendo auxiliar na adoção de uma postura pluridisciplinar, aproximando a teoria elaborada da pesquisa e da prática pedagógica.

Tendo em vista, portanto, a existência de uma política de democratização do ensino superior, as exigências externas de agências como o Banco Mundial, reflexões e questionamentos repercutem em todos os níveis da educação. A aferição da qualidade da educação desvela as precariedades das condições de trabalho docente como também, os pontos positivos conquistados com esforços dos professores em diversos níveis e regiões do Brasil. Paralelamente a estas questões, Santos (2000) considera cada vez mais importante fornecer ao estudante formação cultural sólida e ampla. Mas como a Universidade poderá atender a este e outros desafios postos pela nova ordem mundial se em decorrência da pressão do mercado posiciona-se favoravelmente e prioritariamente pela desvalorização da docência e a valorização da titulação e publicação de seu corpo docente, negligenciando a oferta de formação pedagógica aos professores de forma que este possa atingir um padrão de excelência também na docência?

Kennedy (1997), enfatiza que o trabalho docente requer responsabilidade acadêmica como: tarefas de planejamento, docência, orientação, e prestação de serviço à comunidade, o comprometimento com as descobertas de novos saberes e sua divulgação. Isto nos faz compreender que o ato de ensinar está além da transmissão alienada de conteúdos, métodos e técnicas. Preconizam-se nas interações vivenciadas entre professores, acadêmicos, as práticas de ensino vivenciadas nos estágios curriculares e, também, com todo o contexto sócio-cultural que permeia o contexto escolar. É no interior

dessas vivências, de situações complexas e dinâmicas, que se constrói a tarefa de ensinar do professor formador e do acadêmico então, futuro professor.

Nesse sentido, fica evidente a dimensão ética da docência como um ato que dê conta de uma ação pedagógica ampla e, portanto, dotada de uma responsabilidade e legitimidade com a formação dos acadêmicos inseridos no contexto universitário. Também, uma dimensão prática constituída na problematização, na relação entre os sujeitos, ou seja, uma ciência que se busca a superação do fracasso escolar tendo como referência a investigação e a análise interdisciplinar dos fenômenos educativos.

Mas onde queremos chegar? Dentre a problemática por nós apresentada: as contribuições da Didática a uma cultura científica no processo de formação inicial no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a formação pedagógica do docente universitário ou melhor, o silêncio consentido sobre este aspecto, admitimos que há uma longa caminhada entre o que se pretende em termos de qualidade da educação superior e conseqüentemente da educação básica e o que efetivamente vivenciamos como docentes universitários. Em nossas reflexões e estudos para compor o presente artigo concluímos que a titulação em si, não é o suficiente para uma capacitação pedagógica para a docência. Também, temos a clareza que não podemos limitar a docência aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos), mas buscar nos aproximar de uma práxis que nos forneça condições de reinterpretarmos a Didática como elemento essencial a uma cultura científica na formação inicial e continuado dos professores.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DARSIE, M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. 28ª. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FÁVERO, M. L. A. *Produção e apropriação do conhecimento na universidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1972.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Porto: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

HELLER, A. *Cotidiano e História*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KENNEDY, Donald. *Academic Duty*. Cambridge, EUA, Inglaterra: Harvard University Pres, 1997.

LIBÂNIO, J. C. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente – Estudo introdutório sobre a pedagogia e a didática*. Tese de Doutorado em Educação. PUCSP, 1990.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

MARQUES, M.O. *Formação do Profissional da Educação*. Unijui: Injui, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. – entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE – SP. Disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br/acesso](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/acesso). Acesso em agosto, 2014.

ROSA, D. E. G. *Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implantação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 172-18, dez. 2000.

TARDIF, M; Lessard, C; GAUTHIER, C. (Org.). *Formação de Professores e Contextos Sociais: perspectivas internacionais*. Trad. Emília Laura Seixas. Porto: Rés, 1997.