

TEMA EM DESTAQUE

ENSINO DE DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

GISELI BARRETO DA CRUZ

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente. O quadro teórico elaborou-se com base em Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith e Lytle. Metodologicamente, desenvolveu-se análise curricular dos cursos investigados; aplicou-se um questionário aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo; e realizaram-se quatro grupos de discussão. Os resultados indicam maior ênfase política do que metodológica no ensino de didática, expressa nos temas trabalhados, na aula realizada e na relação com o professor formador. Manifesta-se a necessidade de um ensino centrado na escola pública, na educação básica e no trabalho docente.

**DIDÁTICA • LICENCIATURA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

TEACHING OF DIDACTICS AND LEARNING ABOUT TEACHING DURING INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The article presents results of a study that aimed to analyze the current state of the teaching of didactics in teaching certification programs, and its contribution to the process of preparing the teaching professional. The theoretical framework is developed based on Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith and Lytle. The methodology used involved: a curricular analysis developed for the programs investigated; a questionnaire applied to the students that had completed approximately 70% of the curriculum; and, the creation of four discussion groups. The results indicate greater political, rather than methodological, emphasis in the teaching of didactics, expressed in the topics covered, in the course given and in the relationship with the teacher-trainer. The need for teaching focused on the public schools, on basic education and on the teaching profession is evident.

**DIDACTICS • TEACHER EDUCATION • MASTERS DEGREE •
PROFESSIONAL TRAINING**

ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE ET SON APPRENTISSAGE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche dont l'objectif était d'analyser l'état actuel de l'enseignement de la didactique dans les cours de licence et de saisir comment cette dernière contribue au processus de formation professionnelle des enseignants. Le cadre théorique se base sur les travaux de Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith et Lytle. La méthodologie adoptée a consisté en: une analyse des programmes des cours concernés; un questionnaire soumis aux étudiants ayant suivi environ 70% du programme; et l'organisation de quatre groupes de discussion. Les résultats indiquent que l'enseignement de la didactique est plus lié à une question politique que méthodologique. Ceci s'exprime à travers les thèmes abordés, pendant les cours et dans la relation avec l'enseignant-formateur. Cette étude met en évidence la nécessité d'un enseignement plus centré sur l'école publique, sur l'éducation de base et sur le travail enseignant.

**DIDACTIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • DIPLÔME UNIVERSITAIRE
(2E CYCLE) • FORMATION PROFESSIONNELLE**

ENSEÑANZA DE DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue el de analizar el estado actual de la enseñanza de didáctica en cursos de licenciatura y su contribución para el proceso de constitución profesional docente. El marco teórico se elaboró en base a Roldão, Shulman, Gauthier, Cochran-Smith y Lytle. Metodológicamente, se desarrolló un análisis curricular de los cursos investigados; se aplicó un cuestionario a los estudiantes que siguieron cerca del 70% del currículo; y se realizaron cuatro grupos de discusión. Los resultados indican mayor énfasis político que metodológico en la enseñanza de didáctica, que se expresó en los temas trabajados, en la clase realizada y en la relación con el profesor formador. Se manifiesta la necesidad de una enseñanza centrada en la escuela pública, en la educación básica y en el trabajo docente.

**DIDÁCTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • LICENCIATURA •
FORMACIÓN PROFESIONAL**

AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS CURSOS DE licenciatura no Brasil têm sido pródigas em confirmar resultados pouco favoráveis à preparação do futuro professor para o exercício de sua função (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010, 2013, 2013-2014; LÜDKE; BOING, 2012; BARRETTO, 2010; ANDRÉ, 2010, 2013). Em geral, prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica. Esse aspecto decorre em grande parte do fato de os cursos de licenciatura conformarem-se isolados entre si, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos.

Outros aspectos que também contribuem para o agravamento desse quadro referem-se ao tipo de relação estabelecida entre a formação, o trabalho docente e a escola básica. A escola pública e o trabalho do professor, que poderiam ser o ponto de partida e de chegada da formação, são insuficientemente contemplados no currículo das instituições (GATTI, 2013-2014; LÜDKE; BOING, 2012). Os estágios, tempo/espaço reconhecidamente privilegiado para a aprendizagem da docência, mostram-se também pouco eficazes, em face sobretudo, no nosso entendimento, da falta de consideração das condições necessárias à efetiva parceria universidade-escola básica na formação docente.

Nesse cenário, os aspectos didático-pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento da docência não parecem suficientemente

contemplados na formação. Segundo adverte Libâneo (2010a, 2010b, 2015a, 2015b), os cursos de formação de professores insistem na proposição de percursos curriculares que tendem a fragmentar o foco da didática entre o ensino e a aprendizagem e a dissociar conteúdo de metodologia. Em pesquisa sobre o lugar destinado à didática, às metodologias específicas e ao estudo dos conteúdos das disciplinas ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás (2010a), Libâneo evidencia a desvalorização da formação específica do professor, com insuficiente abordagem dos conteúdos das disciplinas e dos saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Concordando com Libâneo (2015b, p. 39), que reconhece a didática como um campo epistemológico que “articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e as lógicas das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), temos defendido (CRUZ; MARCEL, 2013; CRUZ; ANDRÉ, 2014) que o objeto da didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Trata-se, pois, de enfatizar não o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o por que fazer (intencionalidade pedagógica).

Assim, temos nos posicionado em meio ao campo científico das pesquisas em Educação, sustentando a premissa de que a didática compreende um domínio específico não apenas de investigações, mas também disciplinar e profissional, que versa sobre o ensino. Nessa perspectiva, a didática envolve as teorizações e consequentes escolhas conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Por conseguinte, nossa aposta é que o seu ensino no curso de formação de professores é decisivo para enfrentar as carências apontadas.

O cenário brevemente descrito e a aposta conceitual e política em relação à didática desafiaram-nos a construir um programa integrado de pesquisa sobre o ensino de didática na formação de professores. A respeito do ensino de didática, referimo-nos aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura que se dirigem estritamente para a docência, em forma de disciplinas, seminários, projetos, oficinas (por exemplo, Didática, Didática específica, Metodologias, etc.) e de estágios curriculares supervisionados e práticas de ensino. O primeiro estudo centrou-se na investigação sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); o segundo, sobre a didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de

futuros professores (2012-2015); e o terceiro volta-se para concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). O que se compreende sobre didática e o que se faz com ela representam o norte das três pesquisas, a partir da visão: de professores de cursos de licenciatura (primeiro estudo); de estudantes concluintes de cursos de licenciatura (segundo estudo); e de professores da educação básica (terceiro estudo).

Neste texto, nos ocuparemos da apresentação dos resultados obtidos com o segundo estudo, cujo objetivo consistiu em analisar conhecimentos sobre a docência construídos através da formação em didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como as suas contribuições para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para trabalhar a aprendizagem da docência.

Procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que nos ajudassem a entender o processo de ensino e da aprendizagem da docência, tendo em vista que o domínio teórico e investigativo da didática tem como foco principal o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o quadro teórico da pesquisa elaborou-se com base em Roldão (2007, 2005), Shulman (2004/1987), Gauthier (1998) e Cochran-Smith e Lytle (1999). As contribuições desses autores constituíram bases subsidiárias às nossas análises, a partir das formulações/questões apresentadas a seguir.

Assumimos que o objeto da didática, na sua perspectiva fundamental, multidimensional e crítica (CANDAU, 1983), é o processo de ensinar enquanto mediação e movimento de dupla transitividade (ROLDÃO, 2007). Dessa forma, espera-se de um professor de didática que, através de sua forma de mediação do ensino, seus alunos, futuros professores, reconheçam que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Como esse processo é percebido e, mais do que isso, compreendido, pelos alunos, futuros professores?

Entendendo que ensinar requer a estreita articulação entre os conhecimentos do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular (SHULMAN, 2004/1987), como se apresenta a base de conhecimento profissional do professor formador e como esta é percebida pelo seu aluno, futuro professor? Os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998) são colocados em evidência, no contexto da

mediação didática, para que os futuros docentes reconheçam sua pertinência e especificidade?

Orientados por essas questões e ancorados nas ideias desses autores, criamos uma espécie de teia conceitual, situando a didática e o seu objeto, o ensino, como pontos de partida. Sendo o ensino objeto da didática e também o processo que especifica a função docente (ROLDÃO, 2007), reconhecer os saberes mobilizados para a sua realização, dentre os quais situam-se o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004/1987), parece exercício importante para o desenvolvimento da atividade docente. Nessa tessitura, inserem-se os diferentes percursos de formação docente, com sentidos diversos e em tensão no que toca à relação entre esses saberes, em especial o disciplinar e o pedagógico. Assim, um dos fios se lança em direção às concepções de formação docente. As propostas curriculares dos cursos de licenciatura, segundo revelam algumas pesquisas (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI, 2010, 2013, 2013-2014; LIBÂNEO, 2015a, 2015b, 2010a, 2010b), parecem se situar muito mais na fronteira entre o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática, sem resolver o problema da fragmentação e da dispersão entre os conteúdos de natureza disciplinar e aqueles de natureza pedagógica.

Sobre isso, Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três perspectivas para a formação de professores: a) *conhecimento para a prática* sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida; b) *conhecimento na prática*, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem; c) *conhecimento da prática*, concepção privilegiada pelas autoras, que parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. Para que isso aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola, sem haver, portanto, dissociação entre o conhecimento a ser ensinado (disciplinar) e o conhecimento pedagógico.

Reconhecemos que o conhecimento para a prática e o conhecimento na prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) parecem

predominantes na formação de professores. Porém, acreditamos que o conhecimento da prática pode contribuir mais eficazmente para o processo de constituição docente e para a mobilização de seus saberes profissionais. Em que sentido a formação em didática pode favorecer o trânsito e a relação dialética entre os conhecimentos para, na e da prática, como caminhos subsidiários à profissionalidade docente?

Na tentativa de enfrentar esse questionamento é que desenvolvemos nosso estudo com o objetivo de analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente, cujo percurso investigativo será esboçado na seção a seguir.

METODOLOGIA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma das instituições participantes do estudo anterior,¹ que envolveu três universidades (federal, estadual e privada) e 40 professores. Diante de um quantitativo numeroso de sujeitos – nosso levantamento exploratório indicava que poderíamos alcançar cerca de 1000 estudantes em uma das instituições –, preferimos trabalhar apenas com uma e escolhemos aquela que reúne há mais tempo o maior número de cursos de licenciatura, uma universidade pública federal localizada no estado do Rio de Janeiro.

No que se refere às escolhas metodológicas, foram consideradas três estratégias para construção dos dados:

1. Inicialmente, foi desenvolvido um estudo exploratório da organização curricular e das ementas das disciplinas referentes ao ensino de didática dos 14 cursos investigados:² Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.
2. Em prosseguimento, foi aplicado um questionário, através da ferramenta Survey Monkey, aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo desses cursos. Esse percentual foi estabelecido para que alcançássemos estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática.
3. Finalmente, foram realizados quatro grupos de discussão, compostos em média por cinco estudantes de diferentes cursos, que preencheram o questionário para aprofundar algumas questões.

O questionário foi estratégia-chave para a construção dos dados. Ele foi composto de 32 questões, sendo 26 fechadas e seis abertas, organizado em duas partes: *perfil do estudante*, com 19 questões, 16 delas obrigatórias; e *o licenciando e a docência*, esta parte subdividida em duas, sendo uma comum a todos os estudantes independente de seu curso,

1 Para a escolha das instituições participantes do primeiro estudo (2009-2012), consideramos o banco de dados do Ministério da Educação como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. A partir do mapeamento obtido, selecionamos três instituições – uma pública federal, uma pública estadual e uma privada –, com base nos critérios de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e tempo de experiência no campo de formação de professores, na tentativa de investigar universidades experientes na formação docente porque trabalham com vários cursos de licenciatura há muitos anos. Ver: Cruz e André (2014) e Cruz e Borges (2015).

2 A instituição de ensino superior – IES – investigada oferece 15 cursos de licenciatura, sendo que o de Letras é constituído de 12 cursos, totalizando 26 cursos de licenciatura. Elegemos aqueles cujas áreas são obrigatórias no currículo da educação básica.

contendo cinco questões, das quais quatro eram obrigatórias, e a outra parte dedicada à especificidade de cada curso, com oito questões obrigatórias. Cumpre esclarecer que a parte específica de cada curso contou com questões formuladas com o mesmo padrão para todos, sofrendo variação nas alternativas de resposta devido à organização curricular dos cursos.

Cumpridas as exigências para a realização da pesquisa e de posse da carta de sua aprovação pela instituição, foi possível contar com a colaboração da equipe responsável pelo gerenciamento do sistema de gestão acadêmica, que enviou mensagem eletrônica para os estudantes dos cursos de licenciatura que atendiam ao critério de integralização de, no mínimo, 70% do currículo. De acordo com o relatório fornecido pelo sistema em julho de 2014, 1.053 estudantes configuravam o quadro de sujeitos em potencial do estudo, para os quais foram enviados o *link* do questionário. Findo o período de aplicação desse instrumento (julho a setembro de 2014), o banco de dados da pesquisa no Survey Monkey registrava a devolutiva de 827 respondentes. O processo de organização das informações com vistas à análise dos dados indicou que, do grupo total de respondentes, apenas 419 responderam de forma completa a segunda parte, dedicada à avaliação do ensino de didática, foco central da pesquisa. Aqueles que não responderam completamente (408 estudantes) finalizaram a primeira parte dedicada ao perfil, mas não deram continuidade às respostas solicitadas. Desse modo, apenas 419 questionários, referentes àqueles que responderam o questionário na íntegra, foram validados para a análise dos dados, perfazendo 40% de alcance, tal como se pode verificar no quadro a seguir:

3
Quantitativo informado pelos coordenadores de curso conforme relatório emitido pelo Sistema de Gestão Acadêmica da IES investigada.

4
Durante os meses de julho a setembro de 2014, o questionário foi reiteradamente disparado, através do Sistema de Gestão Acadêmica da IES, aos estudantes com no mínimo 70% do currículo integralizado, mediante parceria firmada com a Superintendência de Acesso e Registro da Pró-Reitoria de Graduação.

QUADRO 01
CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS

CURSOS DE LICENCIATURA	NÚMERO ESTIMADO DE ESTUDANTES COM 70% DO CURRÍCULO CONCLUÍDO ³	NÚMERO DE RESPONDENTES DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO ⁴	NÚMERO DE RESPONDENTES DA 1ª E 2ª PARTES DO QUESTIONÁRIO	% DE PARTICIPAÇÃO
Ciências Biológicas	141	101	48	34
Ciências Sociais	55	42	22	40
Dança	16	13	09	56
Educação Artística	62	54	28	45
Educação Física	102	89	36	35
Filosofia	40	38	28	70
Física	42	41	24	57
Geografia	58	48	21	36
História	52	41	24	46
Letras	172	103	48	27
Matemática	45	39	19	42
Música	32	29	20	62
Pedagogia	198	152	66	33
Química	38	37	26	68
Total	1.053	827	419	40

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O maior índice de respostas foi localizado no curso de Filosofia (70%), seguido dos de Química (68%), Música (62%), Física (57%) e Dança (56%). O curso com menor índice de participação foi o de Letras (27%).

A organização das informações para fins de construção dos dados foi feita em etapas. Inicialmente, foram construídas 14 sinopses das respostas obtidas com o questionário, sendo uma para cada um dos cursos de licenciatura estudados. Em prosseguimento, foram construídos quadros descritivos para cada um dos cursos com base nos três eixos analíticos previamente definidos: O que se ensina em didática? Como se ensina em didática? Que nível de importância se atribui ao papel do professor formador? Mediante os 14 quadros descritivos, construiu-se um quadro final de consolidação de todas as respostas, a partir do qual foi possível depreender as recorrências. A etapa final foi dedicada à análise do conteúdo dos quatro grupos de discussão, que, após transcrito, passou por um processo de organização das falas considerando os eixos orientadores.

O relato que apresentaremos foi construído em torno de quatro partes analíticas, decorrentes dos resultados da investigação realizada. A primeira parte focaliza o desejo pela docência – Quem são os estudantes dos cursos de licenciatura estudados? A docência representa a escolha profissional desse grupo? A segunda parte considera o temário trabalhado ao analisar o que se ensina em didática (eixo um da análise). A terceira parte se volta para a aula, destacando a centralidade do texto no processo de formação (eixo dois da análise). A quarta parte tem como foco a influência do professor formador no processo de constituição identitária do futuro professor (eixo três da análise). Finalmente, à guisa de conclusão, argumentamos a favor de enfrentamentos necessários no ensino de didática. Assim, esperamos contribuir para a revisão da didática e sua afirmação como conhecimento profissional docente imprescindível para o desenvolvimento do trabalho do professor.

O DESEJO PELA DOCÊNCIA

Gatti (2010), em artigo que discute a formação de professores no Brasil, destaca a necessidade de investigar as características dos estudantes das licenciaturas, visto que aquelas podem incidir sobre sua atuação profissional. Nesse sentido, revela, com base em dados de pesquisa, que, se a escolha da docência entre os estudantes do curso de Pedagogia decorre do desejo de ser professor, o mesmo parece não se manifestar entre os estudantes dos demais cursos de licenciatura, cuja opção se dá mais como uma alternativa ao desemprego. Em relação a isso, Zeichner (2009) também alerta para a importância de as pesquisas sobre formação de professores observarem a conexão entre as características do professor, da formação e das práticas docentes, no sentido de favorecer

a compreensão referente às inúmeras interferências sobre a aprendizagem da docência. Diante disso, no contexto de nossa pesquisa, procuramos identificar as principais características de nossos respondentes, com o objetivo de analisar a sua relação com a docência.

Do conjunto de 827 respondentes da parte do questionário referente ao perfil do licenciando,⁵ 40,3% declarou-se masculino e 59,7% feminino, revelando um pouco mais de equilíbrio entre os sexos, diferente do que constatou Gatti (2010), cujo achado confirmava a tese de feminização da docência. O grupo é jovem, visto que 61,8% encontram-se na faixa etária dos 19 aos 24 anos de idade, o que vai ao encontro dos achados de Gatti (2010). Além de jovens, os estudantes são predominantemente solteiros (80,2%), residem em casa com três a quatro pessoas (58,1%) e contam com o auxílio financeiro da família (74%). Quando indagados sobre a faixa de renda familiar média, verificou-se que 25,8% declararam renda entre R\$ 1.201,00 e R\$ 2.400,00; 23,6% entre R\$ 2.401,00 e R\$ 4.800,00; 20,6% acima de R\$ 4.800,00; 16,4% entre R\$ 724,00 e R\$ 1.200,00; 4,3% menos que R\$ 724,00; e 9,3% preferiram não responder, corroborando o que apontou Gatti (2010).

Quando questionados sobre o tipo de escola em que cursaram o ensino fundamental, um grupo equivalente a 32,9% dos respondentes assinalou que o fez apenas em escola pública municipal ou estadual e 9,8% em escola pública federal, enquanto 30,7% cursaram todo o ensino fundamental em escolas privadas e 26,6% em escolas das redes pública e privada.

Sobre o curso de licenciatura, quando interrogados sobre o/os turno/s em que cursavam as disciplinas, 33,2% dos respondentes declararam que estudavam no noturno, enquanto 30,8% nos turnos da manhã e da tarde. Um grupo equivalente a 16,7% declarou estudar durante os turnos da tarde e da noite, 10% da manhã, 6,3% da manhã e da noite e apenas 3,0% no turno da tarde. A principal razão revelada para estudar nos turnos indicados é a oferta das disciplinas (51,8%), seguida do trabalho (34,6%).

Ao serem indagados sobre o exercício de outra atividade além do curso de licenciatura, verificou-se que 37,5% declararam que trabalham formalmente, enquanto um grupo de 22,8% declarou que trabalha informalmente. As demais atividades realizadas além do curso se inserem no contexto acadêmico, como iniciação científica (16,1%), estágio não obrigatório com remuneração (15,1%), outro tipo de bolsa acadêmica (13,1%), monitoria (7,9%), extensão (7,7%) e estágio não obrigatório sem remuneração (7,5%). Dentre as atividades citadas pelos respondentes, predominam aquelas ligadas à área de educação, como professor da educação básica ou de cursos livres de idioma, de música e pré-vestibular, além de educador ambiental e cultural. Outras atividades também bastante referidas foram as relacionadas ao serviço militar, comércio, setor

5

A análise do perfil do licenciando considerou as respostas obtidas com o grupo de 827 que preencheram a primeira parte do questionário.

administrativo, serviço de saúde, de comunicação e *marketing* e às áreas de artes cênicas e musical.

A breve descrição social dos participantes da pesquisa evidencia que a maioria dos jovens que optou pela licenciatura e que, portanto, poderá atuar como novos professores da escola básica, é oriunda de setores populares ou do que se designa como classe média baixa, delineando um perfil de sexo, idade, família, renda e escolaridade condizente com estudos sobre o tema (GATTI, 2010; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 2004; FLEURI, 2015).

Tal como sugerem Gatti (2010) e Zeichner (2009), buscamos saber as razões que orientaram a escolha do curso, isto é, como se delinea o desejo pela docência, visto tratar-se de uma carreira com baixa atratividade e com dificuldade para retenção de professores eficazes nas escolas (GATTI et al., 2009). Por que então ser professor?

Quando questionados sobre a docência, se desejavam de fato exercê-la, a maioria do grupo de 827 respondentes (84,6%) declarou que sim e apresentou suas razões. A análise das respostas abertas apontou a prevalência de cinco fatores: a) gosto pela docência e identificação profissional; b) função social da profissão; c) vocação; d) influências de familiares e/ou de professores da educação básica; e) empregabilidade.

Grande parte dos respondentes declarou que pretende ser professor porque gosta da docência e se identifica com a profissão. “Porque me encanta o exercício da docência”, “Porque gosto de ensinar”, “Pelo prazer de ensinar” e “Porque gosto de dar aulas” constituíram expressões recorrentes nas justificativas, assim como aquelas que apontavam explicitamente a ideia de escolha pela identificação, como se verá a seguir:

Pois foi a carreira que escolhi desde o ensino médio e de alguma maneira me identifiquei. (Pedagogia)

É a profissão que sempre quis ter, e é sem dúvida uma das mais importantes que existem. (Educação Artística)

Assim como o gosto pela docência e a identificação profissional, a sua função social foi igualmente relevada nas razões apresentadas. A escolha pela docência mostrou relação estreita com uma visão de educação como processo transformador, como se pode depreender das duas falas a seguir:

A educação é transformadora e pode mudar e transformar realidades. Educar para a autonomia e ter a possibilidade de fazer parte do processo de formação de uma pessoa é muito satisfatório e gratificante. (Música)

Vejo a docência como uma grande oportunidade de ajudar as pessoas e como consequência, mudar sua forma de ver a vida, de olhar para o mundo. (Geografia)

A ideia de vocação, aliada à de dom e aptidão, continua em voga entre nossos depoentes. Ela apareceu em muitas falas como justificativa para a escolha da profissão docente:

Porque, além de gostar e admirar a profissão, tenho vocação para dar aula. (Letras)

Porque eu considero ter o dom de ensinar. (Ciências Biológicas)

Pois é a profissão que tenho aptidão. (Matemática)

Outro fator constatado refere-se à influência familiar, assim como à de professores da educação básica. Esse aspecto não foi predominante, porém emergiu da justificativa de parcela considerável dos respondentes, evidenciando que a convivência com a cultura profissional docente através da família e o exemplo de bons professores funcionaram como atrativos para a carreira, tal como se nota a seguir:

As razões são diversas. Inicialmente porque ao longo de toda minha educação básica tive contato com excelentes professores que me fizeram ter admiração pelo magistério. (História)

Acho que pelas influências recebidas desde a infância. (Pedagogia)

Porque sou filha de professores e desde cedo aprendi a admirar essa profissão. (Ciências Biológicas)

O último fator constatado diz respeito à empregabilidade. A profissão professor, apesar da baixa atratividade, em face das condições de trabalho e de salário, apresenta grande demanda, com possibilidades de atuação em três etapas da educação básica – sem contar o ensino superior e cursos livres –, em diferentes áreas curriculares, nos setores público e privado. Seja na condição de professor efetivo ou temporário, sempre há vagas para contratação, funcionando como razão prática para a sua escolha, como revelam as falas seguintes:

Quantidade de concurso público/estabilidade. (Geografia)

Pela facilidade na oferta de trabalho. (Física)

Porque dará maiores opções de concursos públicos na minha área, no caso, educação física. (Educação Física)

No caso do grupo minoritário (15,4%), que declarou que não pretende exercer a profissão docente, as razões se encontram, de um lado, em torno da falta de atratividade da carreira expressa na baixa remuneração, nas precárias condições de trabalho, na desvalorização profissional e na formação deficiente e, de outro lado, no desejo de atuar com pesquisa em lugar do ensino e em outras instituições em lugar da escola:

O profissional está muito desvalorizado, mal remunerado, em péssimas condições de trabalho, não é o que eu quero para o meu futuro. (História)

Inicialmente eu queria, mas acabei perdendo um pouco o interesse pela situação difícil dos professores e da educação no Brasil. (Letras)

Gostaria de trabalhar com pesquisa e produção de documentários. (História)

Constatou-se também que a falta de identificação com o ofício, confirmada no decorrer da graduação, atuou para alguns dos respondentes como fator de desistência da profissão, como se pode verificar nas falas a seguir:

Porque ao cursar as matérias não me identifiquei com esta profissão. (Pedagogia)

Durante o curso percebi que não representa o que de fato quero exercer. (Física)

Quando questionados se já exerciam profissionalmente o ofício docente, 30,8% afirmaram que sim, enquanto 69,2% declararam que não. Do grupo que atua como professor, a maior parte (45,1%) o faz através de aulas particulares. Já 33,3% preferiram não declarar onde lecionam, enquanto 20,3% apontaram ensino regular em escola pública. Este percentual possivelmente se refere aos participantes que fizeram curso normal no ensino médio ou que possuem um curso de licenciatura concluído. Um grupo equivalente a 18,6% declarou lecionar em escola privada, seguido de 14,8% que atua em curso livre de pré-vestibular. Uma pequena parcela de 4,6% atua no ensino de jovens e adultos, e a menor de todas (3,8%), no ensino técnico.

Como se pode constatar, prevalece o desejo pela docência. Parece que, de fato, a profissão professor é uma escolha, talvez porque representa uma possibilidade concreta de elevação do capital social e cultural, dado o perfil esboçado. Esse traço é, no nosso entendimento, muito importante quando o que se investiga é a formação do professor, do profissional que desenvolverá um trabalho complexo, de interação humana, investigativo e de prática social, que se objetiva de forma laboral entre ele, seus alunos e o objeto de conhecimento, em um determinado contexto social. Um profissional que precisará saber ensinar – e saber ensinar envolve um conhecimento profissional que supera a ideia de dom, vocação e aptidão, apesar de muitos sentirem assim e, de fato, terem desenvolvido essa percepção ao longo da vida – pode contribuir, no entanto não definir o desenvolvimento da docência. O conhecimento profissional vai além. Ele também não é uma técnica, embora a envolva e esta seja reconhecidamente necessária para o exercício da função. O conhecimento profissional envolve necessariamente o conteúdo, a pedagogia, a didática, o currículo e a experiência. Como esses saberes se manifestam na formação, no que toca especificamente à didática?

O QUE SE ENSINA EM DIDÁTICA?

Tendo sempre em mente nosso objetivo de analisar conhecimentos sobre a docência construídos através do estudo de didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como as suas contribuições para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para trabalhar o aprendizado da docência, buscamos mapear o que se ensina em didática. Que conhecimentos, saberes, fazeres são priorizados pelos professores formadores no contexto de suas disciplinas? Os temas trabalhados favorecem o conhecimento profissional docente, no sentido de atender às exigências que o ensino apresenta?

A análise do desenho curricular dos cursos adotou como referência a estrutura e as ementas disponibilizadas pelo *site* da instituição, sendo possível depreender que o ensino de didática envolve um conjunto de disciplinas, estágios e práticas de ensino. Há variações de acordo com o desenho curricular dos cursos; porém o que prevalece é o ensino de didática para turmas constituídas de estudantes de diferentes cursos de licenciatura e de didática específica, prática de ensino e estágio supervisionado 1 e 2 para cada curso, com o acompanhamento de um professor especialista da área, durante no mínimo dois e no máximo três períodos acadêmicos.

A formação específica é oferecida pelo instituto de origem do curso e a formação pedagógica, predominante, mas não exclusivamente,

é trabalhada através da parceria entre o instituto de origem e a Faculdade de Educação. Não se trata, na maioria dos casos, de reiteração do modelo 3+1, onde o licenciando cursava três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Trata-se de cursos específicos de licenciatura, organizados, na sua maior parte, segundo determinam as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação, com percursos formativos diferenciados, porém sem sinais de enfrentamento da clássica dissociação entre formação disciplinar e pedagógica. Tal como discute Libâneo (2015a, p. 631), ainda parece prevalecer, na proposta curricular dos cursos, a ideia de que:

[...] uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada.

Observou-se uma diferença entre o curso de licenciatura em Pedagogia e os 13 demais cursos investigados, porém sem que ela resolva o problema da desarticulação entre os conhecimentos, saberes e fazeres para o exercício docente. O curso de Pedagogia, dada a sua abrangência e especificidade de formação do gestor educacional e do professor para atuar na educação infantil (creche e pré-escola), na primeira etapa do ensino fundamental, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos, e no ensino médio, especificamente na modalidade do curso normal de formação de professores, apresenta um conjunto de disciplinas teóricas da Pedagogia, um conjunto de disciplinas de didática, currículo e avaliação do ensino, um conjunto de disciplinas relacionadas à gestão educacional e um conjunto de disciplinas visando à iniciação em pesquisa. Abrange cinco estágios supervisionados e práticas de ensino, distribuídos em cinco períodos acadêmicos, com cinco inserções diferentes em escolas e espaços educativos não escolares, envolvendo acompanhamentos de professores da universidade e da escola básica, também diferentes. O que pode parecer mais investido no que diz respeito à consideração do ensino de didática, vista a quantidade de estágios e de práticas de ensino e a oferta obrigatória de uma didática com foco nas teorizações sobre o ensino e de didáticas específicas da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais, das ciências sociais (história e geografia), da educação infantil, da alfabetização e da educação de jovens e adultos, revela indícios de uma formação dispersa, fragmentada e com falta de aprofundamento conceitual e metodológico. Se, nos cursos de licenciatura em geral, parece que o investimento formativo proporciona melhor o desenvolvimento do conhecimento do conteúdo em relação ao conhecimento curricular e pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004/1987), no caso da licenciatura em pedagogia,

aparece mais o investimento no conhecimento curricular e pedagógico, porém com deficiências em face das limitações em que ocorre a formação do conteúdo.

A análise da proposta dos cursos revelou a prevalência de quatro componentes curriculares obrigatórios voltados para o ensino de didática, que são: didática, didática específica, estágio supervisionado e prática de ensino. Cada curso apresenta um ou outro componente, além dos quatro já mencionados, como disciplina obrigatória ou eletiva. A organização do questionário considerou exclusivamente aqueles que são comuns a todos os cursos, com exceção do de Pedagogia, dada a sua abrangência.

A partir de um quadro contendo todos os conteúdos registrados nas ementas das disciplinas selecionadas, solicitou-se aos respondentes que marcassem todos aqueles reconhecidos como tendo sido trabalhados na formação em didática. Com base nas respostas obtidas, foram levantados os temas que receberam mais de 70% de indicação, observando-se que em apenas dois cursos, Física e Química, nenhum deles alcançou esse percentual. O quadro a seguir aponta os temas trabalhados em didática com maior indicação por parte dos respondentes:

QUADRO 2
TEMAS MAIS TRABALHADOS EM DIDÁTICA

TEMAS	RECORRÊNCIA
Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico das práticas pedagógicas	O primeiro mais indicado por cinco cursos; o segundo mais indicado por dois; e o terceiro mais indicado por um curso.
A constituição do campo da didática, visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem	O primeiro tema mais indicado por quatro cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado também por dois cursos.
Planejamento curricular e planejamento do ensino	O primeiro mais indicado por quatro cursos e o segundo e terceiro mais indicados por cinco dos 14 cursos investigados.
Avaliação do ensino	O segundo mais indicado por quatro cursos e o terceiro mais indicado por dois.
Métodos e técnicas de ensino	O terceiro tema com maior indicação de dois cursos.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Olhando para essas indicações, depreendemos equilíbrio no estudo dos temas, na medida em que vários são apontados por diferentes cursos. Depreendemos ainda que os assuntos que fundamentam a didática e aqueles que favorecem o seu desenvolvimento no cotidiano do trabalho docente parecem contemplados em seu ensino, ainda que de modo incipiente. Chama-nos a atenção a discrepância entre a indicação de planejamento de ensino como um dos temas mais estudados em todos os cursos investigados e métodos e técnicas de ensino como o terceiro tema, apontado por apenas dois cursos.

Entendemos que a didática vem passando por um processo de reconceituação na área, tentando reencontrar-se com temas que são de

sua especificidade, mas que ficaram propositadamente silenciados em face da apropriação tecnicista, bastante rechaçada pela área, no nosso entender, com toda razão. Entretanto, sendo a didática uma área de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, não é possível concordar que ela deixe de enfrentar a produção de saberes necessários ao professor em sua prática docente. O como ensinar, intimamente relacionado às razões políticas que sustentam o que e o por que ensinar, não pode ficar de fora de seu curso. Assim, consideramos como um aspecto positivo o fato de o planejamento do ensino encontrar mais assento na formação de futuros professores.

Todavia, o estudo das metodologias, tema espinhoso da área pelas marcas impostas pela tendência tecnicista, ainda não se recolou de forma mais enfática. A didática constitui uma área de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina e nem se circunscreve apenas a elas. As metodologias representam a dimensão mais objetiva do ensino em si. Como ensinar de acordo com uma concepção de ensino? Como desenvolver propostas de ensino e aprendizagem? As metodologias constroem o caminho a ser percorrido para fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). Longe de prescrição, de tecnicismo, é um conhecimento importante e necessário ao professor para o exercício de sua função. Parece que esse compromisso da didática não tem sido suficientemente enfrentado. Essa constatação confirma a necessidade da base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2004/1987) ser considerada de modo mais explícito e específico na formação inicial, constituindo-se como síntese do conhecimento didático, visto que a base de conhecimento profissional docente, em sua integralidade, não desconsidera a importância desse saber, mas também não se subordina a ele.

As falas de alguns estudantes, elencadas a seguir, são representativas da importância da abordagem desses temas nos cursos de didática. Indagados sobre quais temas não poderiam faltar na sua formação, os licenciandos responderam:

Planejamento de ensino, métodos e técnicas de ensino, avaliação, currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas. (Ciências Biológicas)

Teorias educacionais; avaliação; métodos e técnicas de ensino; a escola como espaço de investigação sociológica, questões relativas ao professor de ciências sociais e as especificidades de se ensinar sociologia no ensino médio. (Ciências Sociais)

Visando a relacionar os temas necessários para a aprendizagem da docência na visão dos licenciandos, tornou-se a apresentar um quadro contendo todos os conteúdos registrados nas ementas das disciplinas selecionadas, para que os respondentes apontassem suas preferências. A organização das respostas gerou o quadro a seguir:

QUADRO 3
TEMAS NECESSÁRIOS NO ENSINO DE DIDÁTICA NA VISÃO DOS LICENCIANDOS

TEMAS	% DE INDICAÇÃO
Métodos e técnicas de ensino	71
Planejamento do ensino	60
Questões de currículo	36
Práticas pedagógicas reflexivas, criativas, críticas e teoricamente fundamentadas	28
Teorias educacionais	23
Relação entre pesquisa e ensino	15
Produção de material didático	13
Construção do campo da didática como espaço/tempo de reflexão/ação sobre o processo ensino-aprendizagem	11
Objetivos educacionais	8
Criatividade no ensino	7
A aula	7
Interdisciplinaridade	3
Transposição didática	2

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Como se pode notar, tanto nas falas dos estudantes quanto no quadro anterior, sobressai o interesse pelos temas sobre como desenvolver o processo ensino-aprendizagem – métodos e técnicas, planejamento e currículo –, sem desconsiderar a necessária fundamentação teórica. Os temas mais trabalhados, conforme demonstrado no Quadro 2, referem-se tanto aos fundamentos que sustentam a prática pedagógica quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva de uma formação docente ancorada em uma filosofia educacional e em pressupostos sociais norteadores para o enfrentamento de questões educacionais. Esse tipo de abordagem parece considerar que ensinar é uma ação especializada, conforme defende Roldão (2007), requerendo de quem ensina – o professor – conhecimentos, saberes e fazeres relacionados ao conteúdo da matéria a ser ensinada, tanto quanto conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 2004/1987).

Por que então os professores em formação continuam apontando, ainda, a necessidade de estudos mais focados na ação docente propriamente dita, quando se referem aos métodos e às técnicas de ensino,

ao planejamento e ao currículo? Esse questionamento foi levantado nos grupos de discussão e as falas dos participantes apontaram que os temas são abordados, porém sem diálogo com a prática. A escola continua pouco presente nas aulas de didática, aparecendo mais em situações de estágio e de prática de ensino. Durante a discussão, sobressaiu a ânsia dos estudantes diante da necessidade de aprenderem a ensinar, de aprenderem a ser professores. Os futuros professores demandam saber como agir na ação docente. Roldão (2007, p. 101) se refere à ação de ensinar enquanto ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber “que emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam”. Segundo a autora, “torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Parece que o ato pedagógico, e não apenas a teorização e a reflexão que se constroem em torno dele, carece de mais consideração nas aulas de didática, sob o risco de uma ênfase política, imprescindível na formação docente, mas sem a necessária consideração da dimensão metodológica.

A AULA

Da mesma forma que se procedeu em relação aos conteúdos, apresentou-se aos respondentes um quadro contendo 18 estratégias de ensino, para que fossem sinalizadas aquelas mais utilizadas nas aulas de didática. Com base nas respostas obtidas, levantaram-se aquelas que obtiveram mais de 70% de indicação, verificando-se que em dois cursos, Dança e Química, esse percentual não foi atingido.

A análise dos dados revelou que a estratégia de trabalho predominante nas aulas é a *discussão sobre o conteúdo do texto*, em que o texto é o conteúdo. Ela foi indicada por 12 dos 14 cursos, sendo a primeira mais apontada por 11 cursos e a segunda mais sinalizada por um (Biologia). Os cursos que não a mencionaram foram Letras e Matemática.

Em seguida, revelou-se a *leitura de texto*, com indicação de oito cursos. A leitura de texto não apareceu com mais de 70% de marcação para os cursos de Educação Artística, Educação Física, Física e Matemática. Foi a primeira estratégia de ensino mais indicada pelos cursos de Ciências Sociais e Geografia, a segunda mais indicada pelos de Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e Música e a terceira mais indicada pelos de Filosofia e História.

Exposição feita pelo professor foi a terceira estratégia mais recorrente nas aulas de didática, sendo indicada por seis cursos (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, História, Matemática e Pedagogia). Verificou-se que ela foi a estratégia mais utilizada nos cursos de Ciências

Biológicas, Ciências Sociais e Matemática, a segunda mais presente nas aulas de Filosofia, a quarta predominante nas aulas de História e a quinta nas de Pedagogia.

A *discussão temática com texto*, em que um determinado tema é o conteúdo, cuja abordagem considera predominantemente um texto de referência, também se revelou como uma estratégia mobilizada nas aulas de didática para seis cursos (Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Pedagogia). Foi a quarta estratégia mais indicada pelos estudantes do curso de Filosofia, a segunda pelos de Geografia e de Música, a terceira pelos de História e de Letras e a quinta pelos de Pedagogia.

Trabalho com base em texto, apesar de aparecer como estratégia utilizada no contexto de quatro cursos (Ciências Biológicas, História, Música e Pedagogia), não se situa como uma das mais recorrentes, visto que foi apenas a segunda apontada pelos estudantes de Ciências Biológicas, História e Música e a sexta pelos de Pedagogia.

Contatou-se que a *exposição feita pelos alunos* não é uma atividade comum nas aulas de didática, dado que ela apareceu apenas no quadro de respostas de dois cursos (Ciências Sociais e Letras), na condição de terceira mais indicada. O *seminário* foi apontado por quatro cursos (Filosofia, História, Letras e Pedagogia), sendo a quarta estratégia de ensino mais utilizada nas aulas de didática para os cursos de Letras e de Pedagogia, a quinta para os de Filosofia e a sexta para os de História. *Trabalho em pequenos grupos* foi indicado por apenas dois cursos (História e Música), aparecendo como a terceira estratégia mais empregada nas aulas. Assim como *trabalho em pequenos grupos*, *relato de experiência* do professor e dos alunos relacionado com o tema das aulas também contou com baixa indicação, evidenciando sua pouca presença nas aulas de didática. Foi a terceira estratégia mais utilizada nos cursos de Pedagogia e de Música e a quinta no de História. As estratégias de trabalho com menos de 10% de indicação foram: *discussão temática sem texto*, *fichamento*, *memorial*, *portfólio* e *resumo*.

QUADRO 4
ESTRATÉGIAS DE TRABALHO NAS AULAS DE DIDÁTICA

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS SOCIAIS	DANÇA	EDUC. ARTÍSTICA	EDUC. FÍSICA	FLOSOFIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	LETRAS	MATEMÁTICA	MÚSICA	PEDAGOGIA	QUÍMICA
Discussão sobre o conteúdo do texto														
Leitura de texto														
Exposição pelo professor														
Discussão temática com base no texto														
Trabalho com base no texto														
Exposição pelo aluno														
Seminário														
Trabalho em pequenos grupos														
Relato de experiência														

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

As convergências estão notadamente centradas no uso de textos. De uma maneira ou de outra, o texto está sempre presente, seja de modo central ou periférico, como se supõe quanto à exposição dos alunos e dos professores sobre o tema da aula e aos seminários, ambas estratégias também citadas. O quadro seguinte oferece uma visão da presença das estratégias de trabalho nas aulas de didática, conforme indicação dos respondentes.

Como se pode notar, o curso com aulas de didática que parece mobilizar mais estratégias de trabalho é o de História, seguido do de Pedagogia. Por outro lado, Educação Artística, Educação Física e Física revelaram o predomínio de apenas uma estratégia no contexto das 18 apresentadas. Quanto aos cursos de Dança e de Química, o fato de nenhuma estratégia alcançar 70% de indicação não significa ausência delas. O curso de Dança demonstrou variação equilibrada entre quatro possibilidades (trabalho em pequenos grupos, discussão sobre o conteúdo do texto, exposição feita pelos alunos e leitura de textos); e o de Química, entre duas (discussão sobre o conteúdo do texto e exposição feita pelo professor). Os de Filosofia, Letras e Geografia também revelaram diversificação de estratégias entre 50% e 70% de indicação.

De fato, os dados permitem asseverar que o ensino que recorre a variadas possibilidades de trabalho, visando a atender aos alunos nas suas diferentes formas de aprender, destaca-se como um aspecto

positivo das aulas de didática, na visão de seus alunos, como denotam as falas a seguir:

Porque os professores se mostraram atentos aos diferentes recursos didáticos que podem lançar mão para construir uma boa aula. (História)

Porque percebi que a aula construída com a participação de todos é melhor do que uma aula meramente expositiva por parte do professor. (Filosofia)

A utilização de diferentes metodologias me mostrou a enorme gama de possibilidades no que diz respeito às formas de ensinar visando todas as competências empregadas para tal, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. (Letras)

Porque eles utilizaram vários recursos didáticos diferentes, textos de autores com visões diferentes, ferramentas que aproximavam teoria e realidade e avaliações construtivistas. Assim, a própria aula de didática nos oferecia modelos variados de metodologia e nos fazia refletir sobre nossa prática como docente. (Geografia)

Apesar da presença de estratégias diversificadas de ensino ser reconhecidamente mais indicada para a formação de professores, o modo como se ensina em didática tem se mostrado mínimo quanto à possibilidade de experimentar alternativas de aula. Sem o necessário investimento na variação de atividades favorecedoras ao processo de aprender, os licenciandos perdem a oportunidade de observar/vivenciar, enquanto professores em formação, a multiplicidade de estratégias de ensino (quais, como, por que) que os professores podem mobilizar ao dar aula.

Partimos da concepção de estratégia de ensino como uma proposta intencional e orientadora, portanto planejada, de ações voltadas para o desenvolvimento de uma determinada aprendizagem, que, em lugar de ficar subsumida aos procedimentos e técnicas de ensino, envolva-os de forma orgânica e articulada, representando a própria concepção e prática do ensino. Apoiamo-nos em Roldão (2009), que defende que o processo de desenvolvimento curricular é, em si mesmo, de natureza estratégica. Logo, defendemos que, nas aulas de didática, a diversidade de estratégias deve ser cultivada através da relação forma/conteúdo para favorecer o aprendizado da docência.

Segundo Shulman (2004/1987), o conhecimento pedagógico se distingue por repousar na interseção de conteúdos diversos e nos da Pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam

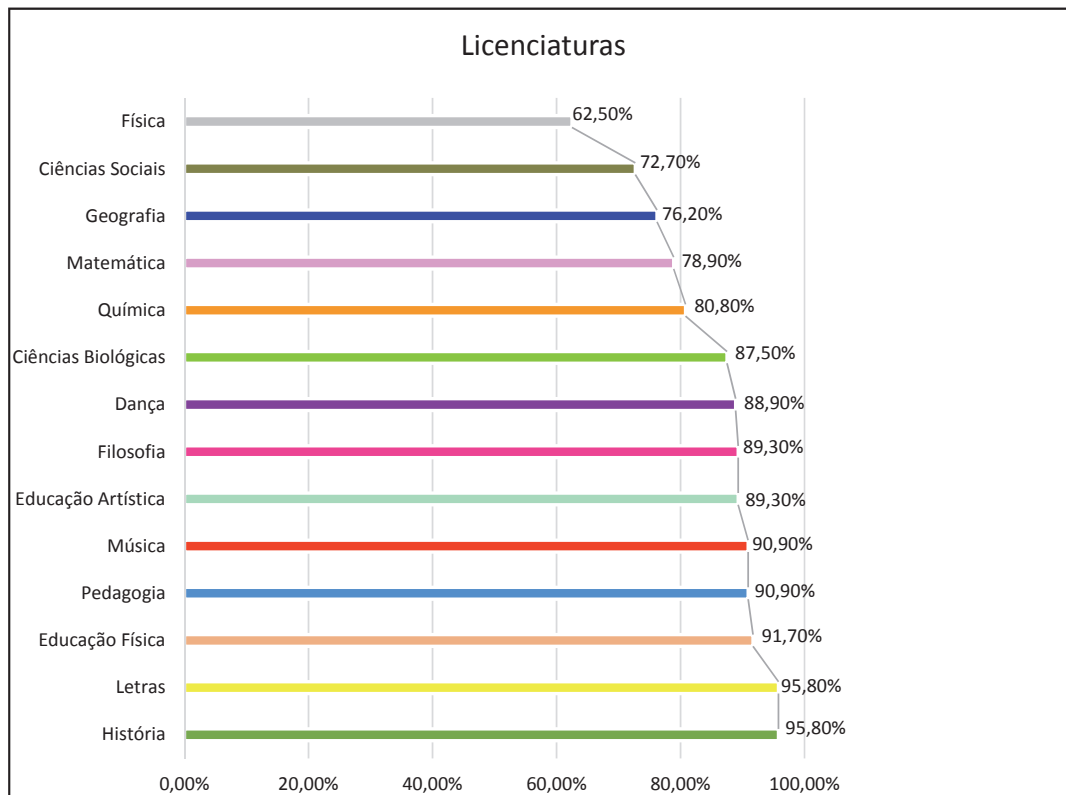
pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos. Já o conhecimento didático do conteúdo consiste nos modos de formular e trabalhar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Trata-se, portanto, de um saber necessário ao domínio do professor para a realização de seu ofício. Considerando a necessidade de as aulas de didática favorecerem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento didático do conteúdo, como “se ensina como ensinar” nas aulas de didática, para além de lendo sobre e discutindo sobre o que se leu?

Compreendemos que o ato de ensinar mostra-se mais profícuo quando considera o pressuposto da mediação, no sentido de fazer aprender alguma coisa a alguém, em oposição ao pressuposto dominante de professar um saber (ROLDÃO, 2007). Assim, ser professor requer produzir condições para que os alunos aprendam algo. Nessa direção, vários saberes são mobilizados pelo professor durante o ensino, e estes podem ser mais evidenciados ou ao menos explicitados na formação dos licenciandos. Os saberes da ação pedagógica dos professores formadores carecem de ser colocados em evidência para que seus alunos, docentes em formação, reconheçam sua pertinência e especificidade. Para Gauthier (1998), o saber da ação pedagógica corresponde ao saber experiencial do professor em situação de análise investigativa. As razões pedagógicas do professor para ensinar de uma ou de outra forma, quando analisadas, podem ensejar princípios de ação a serem conhecidos e até incorporados ao exercício docente de outros professores. Nessa perspectiva, temos defendido que os saberes experienciais transformados em saberes da ação pedagógica dos professores formadores de professores podem se constituir em importante estratégia de formação. Problematizar a forma como se concebe e se desenvolve a aula pode gerar uma significativa aprendizagem sobre a docência.

O PROFESSOR FORMADOR

Tendo como princípio que a ação pedagógica do professor formador assume o *status* de parâmetro de constituição da identidade de futuros professores, questionamos nossos respondentes acerca dessa relação. Ao serem indagados se consideravam que a forma como os professores ensinavam contribuía para pensar sobre a futura prática profissional, um grupo equivalente a 85% declarou que sim. A avaliação do ensino desenvolvido pelos professores de didática situou-se em uma escala de 62,5% a 95,8%, com apenas um curso (Física) avaliando abaixo de 70%, tal como se pode verificar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 AVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Da análise do total de respostas abertas sobre o professor formador em didática (259), depreenderam-se cinco aspectos, que evidenciam que a forma como o professor de didática ensina, o seu modo de ser professor, de desenvolver a docência, de dar aula, contribui para a futura prática profissional do licenciando.

O primeiro aspecto, presente na fala de 102 respondentes, diz respeito ao *estímulo à reflexão e à busca de conhecimento profissional docente*. A aprendizagem mais significativa decorrente da observação do que faz o professor de didática para ensinar relaciona-se com a necessidade de questionamento e aprendizagem contínuos sobre a docência, como se pode constatar nas duas falas a seguir:

As aulas de didática, tanto a geral quanto a específica, foram, cada uma em sua medida, muito importantes para a construção da minha identidade docente e atuação futura. Os professores e suas práticas me fizeram e fazem pensar constantemente em tudo que se relaciona com o ofício do professor. (História)

Com base nas experiências compartilhadas, eles nos ensinam a refletir a todo momento sobre que tipo de professor queremos ser. (Pedagogia)

O segundo aspecto mais recorrente, emergente na fala de 69 respondentes, relaciona-se com a *concepção de docência*. As formas como os professores de didática ensinam permitem aos futuros professores perceber variáveis a serem consideradas no exercício da docência, tal como se pode verificar nas falas a seguir:

Porque aprender a prática docente na prática é enriquecedor [...]. Somente os professores de educação ajudaram nesse aspecto, pondo em prática na sala de aula coisas novas e atividades interessantes [...] (Ciências Biológicas)

Porque eles me mostraram que a prática docente não depende apenas da reflexão acerca daquilo que será ensinado, mas também de como será ensinado e para quem, de modo que me vejo obrigada a rever meus métodos constantemente de acordo com o jeito de cada turma. (Letras)

O terceiro aspecto relacionado à contribuição do professor de didática para a construção identitária do futuro professor foi depreendido da análise de 27 falas, revelando-se, diferentemente dos demais, como um aspecto negativo. Constatou-se que, da avaliação dos licenciandos sobre a forma de ensinar de seus professores, emergiu a aprendizagem sobre *o que evitar na docência*. Trata-se, portanto, de um modelo às avessas, como evidenciam as falas a seguir:

Eles me ajudam a ver na prática o que eu não farei com meus alunos, pois o mundo evoluiu, as tecnologias evoluíram, as estruturas escolares mudaram, porém, o método de ensino da maioria dos professores não acompanhou este processo. (Dança)

Porque, quando assistia às suas aulas aprendia o que eu podia ou não fazer em minhas aulas. (Música)

O quarto aspecto verificado se contrapõe ao anterior. Diz respeito ao *professor como referência*. Presente na fala de 26 respondentes, emergiu a ideia de modelo ou exemplo a ser seguido:

A experiência deles é uma referência. (Geografia)

Porque eles são nossos espelhos, os quais queremos imitar para sermos ótimos profissionais. (Letras)

O quinto e último aspecto depreendido refere-se ao *preparo dos professores*. A forma como os professores ensinavam contribuía para

pensar sobre a futura prática profissional, pelo fato deles serem “os melhores” professores, muito bem preparados para a função. Esse aspecto, ressaltado em 16 falas, foi o único que não se expressou em todos os cursos investigados, manifestando-se apenas nos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física e Pedagogia, como se pode notar a seguir:

Porque bons professores formarão bons profissionais. (Ciências Biológicas)

Porque são profissionais bem preparados [...]. (Ciências Sociais)

Porque eles têm tempo e experiência na profissão, passaram por diversas situações que se repetem no ambiente escolar, tornando-se muito bem preparados. (Educação Artística)

Pois eles têm uma ótima preparação. (Educação Física)

Pelos mesmos motivos que me fizeram escolher a faculdade. Os professores são excelentes! (Pedagogia)

Os aspectos apreendidos das falas dos respondentes expressam sentidos de como os professores formadores se identificam para seus alunos, tanto pelo que são quanto pelo que fazem. Em síntese, os formadores são referenciais. Essa condição se estabelece em face da sua formação qualificada, manifesta na visão de seus alunos como profissionais bem preparados. Afinal, na instituição investigada, para ser professor, é exigida, em geral, a comprovação do título de doutor e o exercício profissional nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. São professores que trabalham diretamente na produção de conhecimentos em educação, sendo responsáveis pela coordenação de pesquisas, publicação de artigos e livros, coordenação de projetos de formação continuada de professores e gestores educacionais, analistas de sistemas educacionais e consultores em diferentes frentes do trabalho em educação. Sem dúvida, são profissionais “muito bem preparados”, como bem dizem seus alunos, e essa condição afeta favoravelmente, no nosso entendimento, a concepção de docência que desenvolvem. É esperado que, em suas aulas, esses professores estimulem seus alunos a refletirem e elaborarem conhecimentos sobre as questões educacionais. O fato de suas ações como docentes nem sempre serem reconhecidas como referenciais, delineando-se como um “modelo às avessas” para os estudantes, parece estar relacionado ao *modus operandi* da sua aula e à coerência entre o que deixam ver que é, o que propõem e o que fazem. Nesse sentido, cabe questionar se o professor reconhece a condição de formador que lhe é inerente.

Esse aspecto nos remete aos estudos que Marcel (2016, 2013) tem desenvolvido sobre professores referenciais e seu *ethos* docente. O autor assume a noção de professor referencial como aquele professor formador que – por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente – adquire, para o professor em formação, um *status* diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade, *status* esse que faz dele uma espécie de arquétipo de prática para o professor em formação. Por isso, o professor referencial forja saberes profissionais no futuro professor – saberes docentes originados em fazeres. Marcel (2016) concebe *ethos* docente como a singularidade de cada professor, produto de sua constituição pessoal e profissional, isto é, a sua personalidade profissional docente, um amálgama de saberes docentes, profissionais, explícitos, e também tácitos, dos professores, de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais.

Com efeito, o professor formador, em especial no que se refere à didática, assume posição central no processo de favorecimento do desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes no contexto dos cursos de licenciatura. Explicitar essa posição e reconhecer a necessidade de investimento nos saberes de ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), sem dúvida, representará um importante passo no percurso de formação de seus alunos, que em breve serão os novos professores da escola brasileira.

PARA FINALIZAR: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE DIDÁTICA

A primeira constatação de nosso estudo apontou que os temas relacionados ao conhecimento do conteúdo, ao conhecimento pedagógico do conteúdo e ao conhecimento curricular (SHULMAN, 2004/1987) são, de algum modo, considerados nas aulas de didática, didática específica, metodologias e encontros de estágios curriculares supervisionados e suas respectivas práticas de ensino. A abordagem desses temas visa a favorecer a construção de um aporte de saberes profissionais necessários ao exercício da docência, porém, tal como vimos, com ênfase maior nos fundamentos que balizam a ação docente do que nas metodologias que favorecerão o seu desenvolvimento. Por essa razão, os participantes de nosso estudo reconhecem a importância da didática para a sua formação de professor, mas contestam a escassez de referenciais práticos.

Sem dúvida, os referenciais práticos para o desenvolvimento do ensino carecem de maior atenção na formação de professores, cabendo à didática, mas não somente a ela, a responsabilidade de enfrentar essa demanda devidamente ancorada e sustentada por compreensões sociais e filosóficas. Nesse sentido, uma importante perspectiva para o ensino de didática reside no reconhecimento e, mais que isso, na assunção da

escola pública, da educação básica e do trabalho docente como pontos de partida e de chegada da formação docente. Uma lente focada e ajustada em direção à educação básica escolar e o contexto sociocultural em que está imersa, assim como às condições reais em que o professor desenvolve o seu trabalho, possibilitará um conjunto de dados a serem analisados pelos futuros professores como referência para a criação e recriação de projetos de ensino fundamentados política, social, filosófica e metodologicamente.

A segunda constatação tem a ver com o fato de as aulas de didática não serem assumidas intencionalmente como objeto de estudo durante a formação, no sentido de problematizarem as escolhas e razões dos professores responsáveis pelo seu direcionamento. Em relação a esse dado, tendemos a considerar que isso decorre em grande parte da cultura profissional docente, que não estimula a desprivatização da prática dos professores (COCHRAN-SMITH, 2012). Desprivatizar a prática, no sentido de romper com a ideia de ensino como atividade individual e privada do professor, reforçando o seu isolamento e o seu não desvelamento, pode parecer ameaçador. No entanto, coloca-se, no nosso entender, como estratégia de formação para ambos, professor que forma e aqueles que estão em formação, uma vez que implica problematizar suas crenças e saberes e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para trabalhar a docência.

Com efeito, essa concepção de aula de didática pode favorecer o trânsito e a relação dialética entre os conhecimentos para, na e da prática, como caminhos subsidiários à profissionalidade docente, visto que a visão aplicacionista própria da formação para a prática vai dando lugar a uma visão que considera a situação na prática como objeto de reflexão e avança apontando perspectivas para a investigação como postura, própria da formação que decorre *da* prática. Desse modo, tal concepção revela-se uma potente perspectiva para o ensino de didática.

A terceira constatação diz respeito ao papel do formador, que, como procuramos evidenciar, mostrou-se como um diferencial, visto que, para muitos, é ele que faz a disciplina valer a pena ou não. A dimensão prática, tão questionada, apareceu no modo como o formador planeja, organiza e propõe as atividades, avalia e relaciona os temas, apesar de não discutir e incentivar o estudo dos fundamentos que sustentam sua prática, isto é, seu saber de ação pedagógica.

Assim sendo, a ação pedagógica do professor formador emerge como perspectiva basilar para o ensino de didática quando se coloca como conteúdo de formação; quando estrategicamente submete sua concepção e prática de ensino ao crivo de seus alunos, futuros colegas; quando propicia, ao professor em formação, condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata,

pois, de enfatizar o *como fazer*, mas sem o *como fazer* (mediação) em articulação com o *por que fazer* (intencionalidade pedagógica).

Nesse sentido, nossa aposta para o ensino de didática comprometido com a aprendizagem da docência consiste em assumir politicamente a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores, transformando as aulas em espaço/tempo de problematização, análise e síntese de teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983. p. 13-24.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Washington, n. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning of teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, n. 3, p. 108-122, July-Sept. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 181-203, out-dez, 2014.
- CRUZ, Giseli Barreto da; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação de professores. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.
- CRUZ, Giseli Barreto da; BORGES, Luis Paulo da Cruz. O ensino de didática em cursos de licenciatura na perspectiva do professor formador. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2015. p. 155-169.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília, DF: Inep, 2015.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 155p. (Textos FCC, v. 29)

GATTI, Bernardete A. et al. (coord.). *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b. p. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015b. p. 39-65.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MARCEL, Jules. *A didática de professores referenciais: uma análise de suas práticas a partir da visão de seus alunos*. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

MARCEL, Jules. Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão. Rio de Janeiro: Orientadora: Giseli Barreto da Cruz. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidade dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987). In: SHULMAN, Lee (Org.). *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 1-14.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *O perfil dos docentes brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Unesco, Moderna, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

GISELI BARRETO DA CRUZ

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

cruz.giseli@gmail.com