



DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES NA VISÃO DE ESTUDANTES

DIDACTICS IN INITIAL TEACHER TRAINING: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF TRAINER TEACHERS IN STUDENT'S POINT OF VIEW

DIDÁTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES FORMADORES EN LA VISIÓN DE ESTUDIANTES

Giseli Barreto da Cruz¹

Cecília Silvano Batalha²

Jules Marcel³

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro⁴

Resumo: O estudo buscou investigar as contribuições dos saberes profissionais docentes, no que se refere ao que faz o professor formador, em Didática, para contribuir para o aprendizado da docência. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário e realizado grupos de discussão. Este artigo se dedica estritamente às análises dos dados obtidos com a realização do grupo de discussão, que contou com a presença de alunos dos cursos de Educação Física (EDF), História (HIS) e Pedagogia (PED), cujo objetivo expressa-se em analisar os conhecimentos sobre a docência, construídos através do estudo de Didática.

Palavras-chave: Didática. Formação de professores. Pedagogia. Educação Física. História.

Abstract: The study sought to investigate the contributions of teacher's professional knowledge, regarding to what does the trainer teacher do, in Didactics, to contribute to the learning of teaching. To obtain the data, a questionnaire was applied and discussion groups were performed. This article deals strictly with the analysis of the data obtained by the discussion groups, which was attended by students of Physical Education (PE), History (HIS) and Pedagogy (PED), whose objective expresses in analysing the knowledge about teaching, built through the study of Didactics.

Keywords: Didactics; Teachers training; Pedagogy; Physical education; History.

Resumen: El estudio buscó investigar las contribuciones de los saberes profesionales docentes, en lo que se refiere a lo que hace el profesor formador, en Didáctica, para contribuir al aprendizaje de la docencia. Para la obtención de los datos, se aplicó un cuestionario y se realizaron grupos de discusión. Este artículo se dedica estrictamente a los análisis de los datos obtenidos con la realización del grupo de discusión, que contó con la presencia de alumnos de los cursos de Educación Física (EDF), Historia (HIS) y Pedagogía (PED), cuyo objetivo se expresa en analizar los conocimientos sobre la docencia, construidos a través del estudio de Didáctica.

Palabras-clave: Didáctica. Formación de profesores. Pedagogía. Educación Física. Historia.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro, coordenadora do GEPED. Contato: cruz.giseli@gmail.com.

² Doutoranda em Educação pela UFRJ, pesquisadora do GEPED. Contato: ceciliasilvano@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação pela UFRJ. Contato: julesmarcel.ufrj@gmail.com.

⁴ Doutorando em Educação pela UFRJ, pesquisadora do GEPED. Contato: zubufrj@hotmail.com.



Introdução

O trabalho que ora se apresenta é fruto de uma pesquisa denominada “A Didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores”, realizada no período de 2012 a 2015, com o apoio da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro). O estudo investigou as contribuições do ensino de Didática para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, no que se refere ao que faz o professor formador, em Didática, para contribuir para o aprendizado da docência.

Temáticas centrais nos debates da área, a Didática e a Formação de Professores são alvos de incessante reflexão no campo acadêmico-científico da Educação. Entre outros aspectos, destacamos a formação de professores, no Brasil, ainda carente da superação entre o clássico dualismo teoria-prática na formação do licenciando, posto que privilegia seu caráter teórico e denota desarticulação entre as disciplinas de formação pedagógica e formação específica (André, 2010; Gatti e Barreto, 2010; Lüdke e Boing, 2012).

Expoentes teóricos quanto à reflexão acerca do ensino e da Formação de Professores, ressaltamos Shulman (1986; 2004), Gauthier (1998) e Cochran Smith & Lytle (1999). Suas pesquisas, entre outros aspectos, denotam que o trabalho docente se realiza através da mobilização de diversos saberes que constituem sua base de conhecimentos para atuação profissional.

De igual importância, somado este bojo de autores, Roldão (2007), ao apontar que a ação de ensinar se caracteriza como um distintivo profissional docente. Compreendemos que este ato está longe de ser algo consensual e estático. Para a autora, esta pode ocorrer por meio de duas concepções: a ideia de professar um saber, restrita ao conhecimento disciplinar, por parte do professor; a outra, assentada na ideia de fazer aprender (o professor) alguma coisa (currículo) a alguém (o aluno), inserida em uma perspectiva de mediação e de dupla transividade. Neste sentido, os saberes mobilizados são plurais, condizentes com uma perspectiva mais alargada de ensino e que extrapola um processo de ensinar e aprender calcado apenas no conhecimento acerca do conteúdo.

Com relação ao campo da Didática, ainda na década de 1980, Candau (1983) enfatizava a necessidade da superação de uma Didática instrumental, calcada por técnicas de ensino estritamente prescritivas, passando a direção de uma Didática fundamental, delineada a partir



da multidimensionalidade e complexidade do processo de ensinar e aprender. Libâneo (2008) entende que, diferente de uma perspectiva plural e multidimensional, tem ocorrido certa "dispersão" temática quanto às produções sobre Didática, incorrendo na perda de foco do que a constitui.

É neste contexto que o estudo se insere, justificado pela relevância das discussões próprias à disciplina Didática na formação inicial de professores que irão atuar na educação básica (Cruz e André, 2012). Zeichner (2009) enfatiza a lacuna de estudos nesse sentido, quando afirma a necessidade de que se aprofundem investigações sobre os reflexos e o papel do ensino de componentes curriculares disciplinares presentes na formação de professores. Assumimos, ainda, a defesa da perspectiva crítica da Didática (Candau, 1983), compreendendo que esta se constitui na articulação das dimensões humana, político-social e técnica do ensino, sendo a última ressituada do ponto de vista político.

Diante do exposto, algumas questões nortearam a pesquisa: qual concepção de Didática e docência prevalece nos cursos de formação inicial? Quais são as contribuições da disciplina Didática para a formação dos futuros professores egressos destes cursos? O que faz o professor formador para ensinar sobre a especificidade docente, ou seja, o próprio ensino? Afinal, o que se ensina na disciplina Didática? Estas são as questões norteadoras que orientaram nossa investigação.

O estudo investigou 14 cursos de licenciaturas de um Universidade Pública, tendo como sujeitos os alunos. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário através da ferramenta Survey Monkey e realizado quatro grupos de discussão. Participaram da pesquisa 827 estudantes, sendo que 429 responderam o questionário na sua integralidade.

Este artigo se dedicará estritamente às análises dos dados obtidos com a realização do grupo de discussão que contou com a presença de alunos dos cursos de Educação Física (EDF), História (HIS) e Pedagogia (PED), cujo objetivo expressamos em analisar os conhecimentos sobre a docência, construídos através do estudo de Didática.

Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista o propósito de investigar a Didática e o aprendizado da docência na visão de estudantes dos cursos em questão, o caminho metodológico foi orientado para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos (André, 2010). Dessa forma, arregimentamos

instrumentos de pesquisa que permitissem a captura de suas opiniões e mesmo de seus julgamentos. Por esta razão, optamos por trabalhar com um questionário *on line* (*survey monkey*⁵) e com grupos de discussão (GD).

Por meio de uma análise dos ementários de cada um dos cursos selecionados, observamos, por afinidade com a temática investigada, as seguintes disciplinas:

1. Curso de EDF - três disciplinas e duas práticas de ensino para análise no curso de EDF, quais sejam: Didática; Didática da EDF I; Didática da EDF II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II.
2. Curso de HIS - três disciplinas e uma prática de ensino: Didática; Didática Especial I; Didática Especial II; e Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado.
3. Curso de PED - oito disciplinas e cinco práticas de ensino: Didática; Didática das Ciências Sociais; Didática da Língua Portuguesa; Didática das Ciências da Natureza; Didática da Matemática; Abordagens didáticas em Educação de Jovens e Adultos; Concepções e Práticas em Educação Infantil; Alfabetização e Letramento; Prática de Ensino no Magistério das disciplinas pedagógicas; Prática em Políticas e Administração Educacional; Prática de Ensino em Educação Infantil; Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos.

Este levantamento pré-eliminar permitiu observar a presença da disciplina denominada "Didática", mencionada no início da descrição de cada um dos cursos, portadora de um caráter mais amplo - expresso em apresentações de concepções gerais de ensino, planejamento e atuação docente -, e, posteriormente, foram identificadas disciplinas atreladas às especificidades de cada curso.

Nossos sujeitos foram os alunos que cursaram cerca de 70% das disciplinas que integram a organização curricular dos cursos de EDF, HIS e PED. Esse percentual foi estabelecido para que alcançássemos estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de Didática.

⁵ Mais informações em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/lp/sem-lp-1/>



Como fora mencionado, a pesquisa mais ampla, da qual o presente estudo deriva, possuía dois instrumentos para coleta de dados: um questionário *on line* e realização de Grupos de Discussão (GD). Sobre o questionário, trabalhamos com o tipo misto, que conjuga questões fechadas com questões abertas, com a finalidade de obter especificações em relação a um ou mais itens.

Sobre a realização do GD, escolhemos essa estratégia metodológica com o objetivo de favorecer a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões e suas representações. Os GDs, que correspondem a uma espécie de entrevista coletiva, nos ajudaram a problematizar as práticas dos professores formadores, tarefa mais difícil para um questionário.

Segundo Weller (2010, p.247), as discussões em grupo tendem a revelar como as opiniões são construídas, modificadas, defendidas e, também, criticadas, uma vez que o GD fomenta o diálogo e as trocas coletivas que podem favorecer a evocação de fatos, pessoas, situações que foram significativas no curso de formação. Podemos, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada. O interesse do pesquisador, neste caso não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca de um tópico. É considerado, pois, de um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo.

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Desta forma, como método de coleta de dados foi muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir estudantes que participam do mesmo percurso formativo, partilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de formação.

Para a realização do GD organizamos um roteiro com quatro questões, divididas em três partes: inicial/aquecimento do grupo – uma pergunta; central – duas perguntas; fechamento – uma pergunta. As questões elaboradas de modo simples buscavam perceber os sentidos atribuídos ao espaço/tempo da aula de Didática; analisar a prática didática do formador (o modo de fazer a aula acontecer); e captar a compreensão sobre a Didática e o aprendizado da docência.

Inicialmente planejamos realizar um GD para cada licenciatura, formado de oito a dez estudantes que responderam o questionário. Para localizar os participantes, uma vez que o

questionário assegurou total anonimato, recorremos aos professores de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos diferentes cursos, solicitando que enviassem uma mensagem que elaboramos convidando os estudantes que preencheram o questionário para integrar o GD. O retorno foi pequeno, mostrando que, se no questionário obtivemos significativa adesão, o mesmo não ocorreria com os GDs. Analisando o procedimento, verificamos que seria inviável a realização de 14 GDs, levando-nos ao redimensionamento do planejamento. Programamos, então, a realização de quatro GDs, a serem compostos de estudantes de diferentes cursos de licenciatura.

O que os professores fazem para ensinar Didática?

Inicialmente, como pergunta geradora, foi indagado aos participantes do GD: "Como foram suas aulas de Didática? O que acontecia nelas?". Diante dos dados analisados, podemos verificar que o que prevalece como mediações didáticas que permeiam o ensino da disciplina nos cursos de formação de professores investigados fora estabelecido na presença de atividades diversificadas, próprias ao perfil de cada docente. Algumas falas são representativas destas recorrências:

“Assim, na Didática de Educação de Jovens e Adultos, a professora trabalhava com vários textos, dividia a turma em grupos, depois debatia os textos em sala de aula, pedia que a gente elaborasse plano de aula em conjunto, em duplas, e também em trios, e também em grupos. Na Didática de Ciências da Natureza, a professora elaborou oficinas, é... feira de Ciências pra que nós elaborássemos um plano, e como trabalhar as ciências na sala de aula, em grupos, mais ou menos isso” (PED 1).

“(...) achei bem interessante, pois foi a primeira vez que vi um cronograma de aula, um planejamento, coisas que nunca tinha visto. E eu via a importância de se ter um planejamento de aula, um cronograma, tudo bem feito. As disciplinas todas montadas ali, um programa de aula mesmo, assim montado” (EDF 1).

As falas evidenciam uma preocupação do formador em utilizar diversas estratégias de ensino, como o uso de textos para discussão, trabalhos em grupo, elaboração de plano de aula e planejamento, e ainda, construção de eventos como uma feira de Ciências. Pontuamos, a partir do relatado, se não uma perspectiva de superação nos cursos investigados, mas, ao menos, um indicativo de mudança de uma perspectiva instrumental da Didática em direção a outra, à



Didática fundamental, tendo em vista a preocupação do formador com a complexidade e multidimensionalidade do ofício docente (Candau, 1983), sem abrir mão de aspectos mais presentes na perspectiva instrumental, como a elaboração de planos de aula, cronograma e planejamento de ensino.

Neste ponto, a partir de Roldão (2007), notamos a aproximação entre os relatos e uma concepção de ensino mais alargada, denominada pela autora como dupla transitividade: a de fazer aprender alguma coisa a alguém. Nessa perspectiva, cabe ao professor, para além de estritamente transmitir um saber, mobilizar diferentes estratégias de ensino para que o aluno se torne sujeito ativo capaz de participar do processo de ensinar e aprender. A afirmativa fica expressa na preocupação do professor formador das disciplinas de Didática em proporcionar diferentes situações de aprendizagem aos alunos, distanciando de formatações arraigadas do fazer docente que concebem um aluno como mero receptor de um saber transmitido pelo professor.

Algumas experiências, referentes às aulas de Didática - disciplina calcada em aspectos introdutórios e comuns às diversas licenciaturas, frequentemente denominada, nos cursos em questão, como "Didática Geral" -, foram destacadas como negativas por alguns respondentes, como ausência de planejamento e/ou com dificuldades de gestão da sala de aula, por parte do professor formador.

“(…) basicamente a gente não falava, não passou programa de aula, a gente não discutia. Ela só pediu pra gente levar as aulas pra fora da sala de aula. Como a gente era da Educação Física, a gente tinha que fugir dos espaços escolares. Foi só essa imagem que ela passou pra gente” (EDF1).

“Foi uma experiência um pouco traumática pra gente, porque não era só o pessoal de História, tinha o pessoal de Ciências Sociais e alguns alunos de Letras. [...] A turma não concordava com o que ela dizia, então isso, na minha opinião, dificultou muito a questão da Didática. Eu acho que por isso também eu não via muito sentido, porque até então eu trabalhava com educação e museu, e tentava fazer alguma relação entre o que eu fazia no estágio com as aulas de Didática Geral, e não via muita empatia” (HIS2).

Percebemos, a partir das falas destacadas dos estudantes, a dificuldade de alguns professores de Didática de organizar o ensino de modo a conjugar as expectativas dos alunos aos conhecimentos em aprendizado. Shulman (1986; 2004) elaborou categorias de



conhecimentos que representariam a base de conhecimentos para o ensino, conhecimentos profissionais inerentes ao exercício da docência. Dentre eles estão o conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento escolar, até o caráter das comunidades e culturas. A insuficiência na formação desses conhecimentos pode ser revertida na baixa qualidade da mediação didática.

Os estudantes ressaltaram a diferença entre as aulas de "Didática Geral", sobre a qual pontuamos nos procedimentos metodológicos deste estudo como a disciplina "Didática", e, as "Didáticas Específicas ou Especiais", estas referentes ao domínio que une os conhecimentos didáticos às especificidades de cada licenciatura. Destacaram a segunda como mais importante para se entender as discussões do campo da Didática.

“Depois, quando comecei a fazer Didática Especial com a profa. ‘X’ [nome da professora] (...). Aí sim eu comecei a refletir... A pensar mais sobre a questão da sala de aula. Eu comecei a fazer estágio e a prática de ensino ao mesmo tempo, então, aí sim, você começa a ver algum sentido naquilo que você tá vendo ali. No primeiro período do curso foi muito bom, tinha muito debate, aí sim eu comecei a entender o que eu tava fazendo ali... E a melhorar minha prática docente” (HIS2).

Ao serem questionados sobre os aspectos positivos e os aspectos negativos das aulas de Didática, percebemos diferentes sentidos atribuídos diante das experiências vividas.

“(…) quando a gente se depara com aquela turma grande, três ou quatro alunos de outras licenciaturas, eu vejo como muito interessante esse debate em sala de aula. Vêm alunos de outras áreas, outras licenciaturas e acabam acrescentando na nossa formação, como pedagogo (...). Esse era um debate rico que você, como aluno... porque acaba acrescentando na formação do colega. E a aula não fica muito monótona esperando a professora e os colegas que têm as mesmas falas, por ter o mesmo aporte teórico. Assim, acaba ‘você dialogando’” (PED1).

“Um ponto baixo do curso de pedagogia, é que alguns professores não conhecem muitas vezes o chão da sala de aula (...). Então, eu falava que esses alunos tinham suas particularidades.... Então acho que essa passagem pelo chão da sala de aula é muito importante” (PED1).

Dentre as concepções de conhecimento sobre a docência que as autoras Cochran Smith & Lytle (1999) apresentam, a que denominam de conhecimento *na prática* nos é útil para dialogar sobre as falas destacadas. O aprendizado da docência através da concepção de



conhecimento a partir deste conceito implica que os saberes necessários à atuação docente sejam mobilizados pelo formador a partir de reflexões sobre a prática, e em benefício do aprendizado do aluno, ou seja, os conhecimentos de base profissional serão construídos pelos estudantes em diálogo com seus formadores, seus conhecimentos e suas experiências; é o conhecimento em ação.

De acordo com as autoras, o conhecimento prático do professor é redimensionado na medida em que se pressupõe que estes aprendem quando tem a oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos numa boa prática. Professores desinteressados e/ou sem experiências docentes na educação básica podem evidenciar, a partir do que apresentam seus alunos, experiências de sala de aula menos enriquecedoras.

Por sua vez, a diversidade do alunado nas aulas de Didática foi um ponto considerado positivo pelos estudantes participantes do grupo de discussão, indicando que no diálogo com os conhecimentos e experiências docentes diversificadas, o processo educativo é considerado mais rico, ao menos no que tange a alguns depoimentos.

Visões acerca do ensino de Didática na formação de professores

Diante da complexidade que a temática envolve, percebemos falas que ora refletem sobre o compromisso da Didática com as dimensões técnicas do ensino, ora sobre a amplitude das temáticas referentes ao trabalho docente.

“Acho a importância de aprender Didática, pra mim, é um aprendizado que tem que ser permanente. (...) acho que muito além de aprender técnicas e formas de como passar o conteúdo, é importante aprender Didática pra pensar na profissão enquanto professor, nessa atividade, nessa prática de ensino, e também pensar a nossa própria formação da nossa própria área. Tinha uma professora que uma vez falou pra mim que você percebe que aprendeu bem o conteúdo quando você tem o domínio dele a ponto de conseguir ensinar isso pra outras pessoas. Então acho que a Didática é fundamental pra todas as áreas, essa constante relação com o ensino e com o que a gente tenha aprendido e claro, no caso da nossa formação específica enquanto professores é fundamental, muito mais do que técnicas, mas para a nossa atuação” (HIS3).

“(...) acho que a técnica e as formas de ensinar são importantíssimas, porque a partir de você conhecer várias técnicas, várias formas, é que você é capaz de adquirir aquela capacidade... E chegar numa sala de aula e você mudar a situação. Porque cada situação, cada turma, cada aluno, cada colégio vai ter uma situação diferente. Então se você tá apto, você aprende Didática, você consegue de uma forma transmitir aquele saber de várias maneiras. Você



numa turma começa com um plano, de repente aquilo não dá certo e você é capaz de mudar, de pensar outra forma, porque o ensino muda, ele não é uma coisa fixa” (EDF1).

Podemos depreender das falas que dentre os sentidos atribuídos ao ensino de Didática está o fato de que a disciplina oferece subsídios para o futuro professor saber lidar com as diferentes situações de ensino, ou seja, construir um repertório de saberes que serão acionados futuramente. Gauthier (1998) concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Novamente, recorrendo a Candau (1983), as falas expressam uma concepção de Didática Fundamental, uma vez que esta envolve não apenas a dimensão técnica do ensino, mas também, as dimensões humana e política.

As falas a seguir anunciam uma compreensão acerca da Didática como uma disciplina de extrema relevância, visto que se ocupa em discutir, problematizar e refletir sobre a docência e o processo de ensino e aprendizagem, vejamos:

“Eu acho que didática seria a principal matéria para se ter o início de uma docência, uma parte prática, né? (...) Porque é a única que nos dá a oportunidade de ter um conhecimento mais específico” (EDF2).

“a importância da didática é como fazer a transposição em didática dos conteúdos. Não só para escola em si, mas para escolas diferentes, grupos diferentes. Acho que didática não é só uma questão de plano de aula, mas é você ter essa sensibilidade de como fazer essa transferência de saber, do seu saber acadêmico para um saber escolar. Acho que pra mim essa é a importância” (HIS2).

“[...] você conhece várias técnicas, várias formas de ensinar, e que você é capaz de adquirir aquela capacidade e chegar numa sala de aula e mudar a situação” (EDF1).

Percebemos que os estudantes se preocupam com a preparação para a docência durante seus percursos formativos, o saber “como fazer” representa uma instância importante na concepção dos futuros professores. Para os estudantes para além do conteúdo específico de suas áreas de ensino, a que se saber fazer essa mediação entre um determinado saber e as situações com que eles irão se defrontar. Constatamos ainda, que os futuros professores compreendem ser a disciplina didática o lócus na formação que irá favorecer esse aprendizado. Para Shulman



(1986) o conhecimento que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria, e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam aos outros tipos de conhecimentos, se situa em sua *base de conhecimento para o ensino*, como *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Comprendemos que os participantes do GD evidenciaram aspectos relevantes para a discussão do papel da Didática nos cursos de formação de professores investigados, possibilitando franco diálogo com as pesquisas realizadas neste campo científico.

Visões acerca do Estágio Docente na formação de professores

Outro aspecto suscitado pelo debate foi o papel do estágio, sob a orientação docente dos professores das "Didáticas Específicas ou Especiais". Os estudantes do curso de EDF ressaltaram o ressentimento de terem realizado estágios nem sempre pertinentes para a sua formação docente, a despeito de considerarem importantes os conhecimentos sobre a docência:

“E aí já é outro problema que eu tenho que falar. Porque o professor [da escola onde faz estágio] chega lá pra mim e fala: ‘X, olha só. Vou me aposentar, não quero fazer mais nada, estou aqui somente para cumprir horário. Então se você quiser dar aula você dá lá qualquer coisa, toma aqui a bola, se não quiser também a gente dá a bola pra eles e eles fazem o que eles quiserem’. E é isso que eu estou aprendendo... Aí eu questiono o professor [de Didática Específica] [...] Falo pra ele: ‘O que eu to aprendendo lá?’ E ele: ‘Você está aprendendo o que você não deveria fazer...’ E eu falo: ‘O que eu não tenho que fazer, eu sei. Eu quero saber o que que eu deveria fazer’.” (EDF2)

“(...) a prática nossa não é o professor nosso dando a prática, mas é você fazer a prática para saber se você sabe fazer. Você aprender a jogar vôlei, porque tem muita gente que chega lá e não sabe fazer as coisas. E eles [professores do curso de EF] acham que a pessoa deve saber jogar, e não ensinar. A pessoa [aluno da EF] vai lá pra aprender a jogar vôlei, jogar futebol, a nadar, mas não tem a parte de você [o aluno da EF] ensinar. Você pegar os alunos e atuar ou pelo menos observar. Acho que isso deveria ser no início, você observar nos primeiros períodos, depois atuar junto ao professor e, após isso, o professor observar você [aluno da EF] dando aula, deixar você atuar sozinho, ver se você tem capacidade de lidar com a turma em todos os segmentos.” (EDF1)

As falas destacadas ressaltam a necessidade apresentada pelos estudantes em aprenderem a ensinar, aprenderem a ser professores. Entendemos que o termo prática comumente mobilizado por professores em formação transita neste sentido. Os futuros



professores demandam saber como fazer 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.” Portanto, o estágio enquanto espaço de profissionalização docente consiste em espaço/tempo potente para proporcionar reflexão sobre conhecimentos profissionais docentes e sobre experiências.

O discurso que rege o fragmento do relato de EDF1 revela a ênfase da categoria que Shulman (1986) denomina como conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser ensinada nos cursos. Nesta perspectiva, o domínio acerca do conteúdo da matéria a ser ensinada parece ter papel central no curso de formação de professores de EDF realizado pelo participante do grupo de discussão. Depreendemos então uma compreensão equivocada da ação docente, ao relegar outros domínios caros à base de conhecimento docente ao segundo plano, como o conhecimento pedagógico geral - teorizações das diversas disciplinas aplicadas à Educação, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, etc. - e o conhecimento pedagógico específico da matéria a ser ensinada - amálgama dos conhecimentos pedagógicos ao conteúdo da matéria a ser ensinada, instância privada do professor, sua própria forma de compreensão profissional (Shulman, 1986; Mizukami, 2004).

Professor formador - referência para futura atuação docente?

Ao serem questionados sobre o que faz o professor formador para ensinar a ensinar, e o quanto esse "fazer" irá referenciar as futuras práticas docentes, as respostas foram diversificadas. Os estudantes indicaram tanto estratégias quanto posturas dos formadores que servirão de referência para a futura ação de ensinar.

“O que eu levo de positivo é a questão de postura em sala de aula (...) você tem uma aproximação com ela, sem perder a questão de compromisso, ela é muito rigorosa. Eu acho que vou levar muito isso...” (HIS3).

“Eu vejo que essa aproximação com o professor é fundamental. E principalmente quando você vê aquele professor que está disposto, você vê isso nos olhos, está disposto a te ajudar, entendeu?” (PED1).



Diante dos dados, podemos apontar que aquilo que o professor faz em suas aulas, e o que o aluno considera positivo para ele e sua relação com o ensino, pode vir a ser referência para sua futura atuação docente. Dentre as categorias elaboradas por Gauthier (1998), que explicitam os saberes docentes, o autor discute o *saber da ação pedagógica*. Gauthier (1998) defende que as ações pedagógicas de docentes atuantes devam ser investigadas e os resultados validados cientificamente, retornando aos contextos formativos como subsídio ao campo da Educação. Portanto, aquilo que o professor faz em aula, suas concepções e ações pedagógicas manifestadas em suas práticas em prol do aprendizado da docência do futuro professor, poderá vir a ser referência para o futuro professor, formando seu repertório sobre o ensino, suas escolhas didáticas, suas estratégias, compondo, assim como os demais saberes da base de conhecimentos profissionais docentes, o reservatório de saberes do futuro professor, no âmbito estrito do saber da ação pedagógica.

Quando questionados sobre o domínio que o professor formador tem do conteúdo que leciona e a forma como ele está propondo que o conteúdo seja trabalhado na turma, as falas dos estudantes indicam uma relação entre o conteúdo da matéria a ser ensinada pelo formador e sua experiência como docente.

“Nossa professora de didática especial em história (...) vem de uma trajetória de ensino na educação básica. Então o debate acadêmico que se faz, as questões colocadas, ‘olha como pode ser na sala de aula’, ela vem acompanhada de uma experiência prévia. E aí essa experiência prévia é muito rica, ou seja, a professora trabalha há muitos anos com educação básica, ela é muito rica e também esclarecedora. Uma vez que nós, na prática de ensino, chegamos com questões: “como trabalhar, professora? Como fazer isso?”... E aí ela relembra um caso específico pelo qual passou, faz uma indicação de textos... Então eu acho que tem um pouco da questão da práxis, a gente não lê textos e fica fazendo elucubrações sozinho e ponto. Não! A gente pratica, a gente está no campo... Acho que isso foi uma questão determinante pro nosso curso” (HIS1).

“O professor de didática especial (...) ele tem total domínio do conteúdo, que ele aplica nos textos. Porém, na parte prática, é como se ele não tivesse tido muita experiência na área, só mais a parte de ensino superior” (EDF2).

As falas nos chamam a atenção, visto que as experiências dos professores formadores são ponderadas pelos estudantes como relevantes para a profissionalização docente. É notório

o valor que os estudantes imputam ao conteúdo específico da matéria a ser ensinada, nos termos de Shulman (1986; 2004), embora pareça não ser suficiente para a formação professoral. Alguns formadores possuem vasto conhecimento acadêmico e ao mesmo tempo conseguem aproximá-lo da realidade escolar devido à experiência prévia enquanto professores da educação básica. Outros não, sendo este fato fomentado como aspecto negativo por seus alunos.

Considerações

Neste empreendimento investigativo, objetivamos analisar o papel da Didática nos cursos de formação de professores de EDF, HIS e PED de uma Universidade Pública do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, foi realizado um GD com alunos destas três licenciaturas, 2 de EF, 3 de HIS e 1 de PED, e que ao menos tivessem cursado uma disciplina que mobiliza os conhecimentos sobre a Didática em sua formação inicial.

Os achados evidenciaram aspectos relevantes para a discussão do papel da Didática nos cursos de formação de professores investigados, a saber: a diversidade de estratégias de ensino empreendidas pelo professor formador das disciplinas de Didática; a falta de diálogo entre as disciplinas referentes à Didática "Geral", à Didática "Específica" e às demais disciplinas dos cursos em questão; a importância conferida pelos alunos à experiência do professor de Didática na escola básica; o impacto que as práticas do professor formador possuem na constituição identitária do licenciando; e, ainda, a ênfase na formação, em alguns cursos, no conteúdo específico da matéria a ser ensinada, relegando à margem os conhecimentos próprios de outros componentes da base de conhecimentos docentes, como o conhecimento pedagógico geral e específico da matéria lecionada.

Reconhecemos os limites do estudo ao universo circunscrito pela instituição analisada e recomendamos estudos que não só abranjam outros *locus* de investigação, mas também superem o viés denunciativo do estágio atual da Didática em direção a uma perspectiva propositiva.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan.-abr. 2010.



CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, 1999, p. 249-305. Traduzido por GEPFPM (FE/UNICAMP).

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. O ensino da Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 12, p. 77-99, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2010. (Relatório de pesquisa)

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. **XV ENDIPE**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008 [p. 234-251].

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cad. Pesqui.** 2012, vol.42, n.146, pp. 428-451.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, 2007. [p. 94-181]

SHULMAN, L. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching *Educational*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

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