



# O ensino de Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores

*The teaching of Didactics and learning of teaching in the view of teacher trainers*

**Giseli Barreto da Cruz<sup>[a]</sup>, Marli André<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o apoio do CNPq, São Paulo, SP - Brasil, e-mail: gislicruz@ufrj.br

<sup>[b]</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: marliandre@pucsp.br

---

## Resumo

Relato de pesquisa que objetiva analisar concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades do Estado do Rio de Janeiro (pública federal, pública estadual e privada), visando a compreender como elas fundamentam o ensinar a ensinar. A abordagem metodológica consiste na análise de depoimentos colhidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas

---

conjugadas com a realização de grupos de discussão compostos de oito a dez professores de cada universidade e observação de aulas. Neste artigo, relatamos parte da pesquisa de- tendo-nos especificamente nos dados obtidos na universidade federal. A coleta de dados nessa instituição registra 18 entrevistas e dois grupos de discussão realizados. O quadro teórico da pesquisa é elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (2006) e Cochran-Smith e Lytle (1999) para discutir uma teoria sobre o aprendizado da docência; e em André et al. (2010) e Zeichner (2009) para discutir formação e conhecimento profissional docente. O artigo analisa dois aspectos do conjunto de dados da pesquisa, sendo um referente à concepção didática dos formadores, atendo-se na compreensão que desenvolvem sobre o campo didático, e outro voltado para a prática didática durante o ensino dessa disciplina, abordando o que fazem os formadores para favorecer o aprendizado da docência. Os resultados apontam que professores de Didática com experiência de ensino na educação básica e/ou que assumem a escola e a sala de aula como centro das problematizações, possuem, em seu reservatório de saberes, condições mais propícias para mobilizar e questionar seu conhecimento profissional que se mostrem mais contributivos ao aprendizado da docência.

**Palavras-chave:** Ensino de Didática. Professores formadores. Aprendizado da docência.

### **Abstract**

*A research report that aims to analyze concepts and didactic practices of professors who work with teacher formators who teach Didactics in licensing undergraduate courses at three universities in the state of Rio de Janeiro (a federal and a public state universities and a private university), to understand how they base their 'teaching to teach'. The methodological approach consists of the analysis of reports collected by the conduction of semi-structured interviews combined with the holding of discussion groups composed of eight to ten professors from each university and classroom observation sessions. In this paper we describe part of the research, dwelling specifically on data obtained from the federal university. Data collection at this institution recorded 18 interviews and two discussion groups conducted. The theoretical research is developed based on Roldão (2007), Gauthier (2006) and Cochran-Smith & Lytle (1999) to discuss a theory on teaching learning, and André et al. (2010) and Zeichner (2009) to discuss teacher training and knowledge of the teaching professional. This article examines two aspects of the research data set, one with a focus*

*on the teaching of teachers, keeping up with the understanding that is developed in the field of teaching, and another focused on teaching practice during the teaching of this subject, addressing what trainers do to facilitate the learning of teaching. Results show that Didactics teachers with teaching experience in basic education and/or who take the school and the classroom as the center of problematization, have in their reservoir of knowledge more favorable conditions to mobilize knowledge and questioning of their professional knowledge that show more contributive to the learning of teaching.*

**Keywords:** *Teaching Didactics. Teacher trainers. Learning of teaching.*

---

## Introdução

Este artigo focaliza o ensino de Didática, com atenção especial no trabalho docente do professor formador que ministra a disciplina nos cursos de licenciatura. A literatura da área evidencia que a formação docente apresenta vários dilemas, sobretudo no tocante ao processo de ensinar (ANDRÉ et al., 2010; GATTI, 2010). Considerando que a Didática é um domínio de conhecimento voltado para o ensino, instiga-nos saber como ela tem sido trabalhada na formação de professores.

Sobre o ensino de Didática, ainda sobressai o desafio proposto por Candau (1983), até hoje recolocado, de superação de uma Didática instrumental pela construção de uma Didática fundamental, essencialmente articulada à problemática da educação na sociedade. Candau (1983) não nega a dimensão técnica, porém a ressitua do ponto de vista político. No seu entender, a prática pedagógica, por ser política, exige a competência técnica. Nessa direção, parte para a defesa da interligação das dimensões humana, técnica, política e social, que dão relevo à multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Essa perspectiva conscientemente trabalhada faria emergir o que chamou de Didática fundamental. Tal proposta motivou o pensamento da área, estando presente em boa parte da produção sobre a Didática. Trata-se de afirmar a Didática como um campo

---

de conhecimento que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política e social pretendida.

Entretanto, no contexto da formação de professores, o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental. Estudo recente (GATTI, 2010) revela que a formação de professores tem se dado de forma descontextualizada da escola, sem trabalhar com os licenciandos, *o quê e como* ensinar. Gatti (2010) coordenou pesquisa da Fundação Carlos Chagas, que analisou o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores das licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. As conclusões da investigação apontam que o *porquê* de ensinar, de alguma maneira, é co-tejado pelas ementas das disciplinas, notadamente marcadas pelo caráter disperso e plural, porém *o que* ensinar é apenas tangenciado no ementário.

Tal constatação nos leva a pensar que a proposta de uma Didática que ajude o professor a entender o processo de ensino, para delinear-lo a partir de um contexto situado, não tem sido assumida pelos cursos de formação inicial, ainda que o caráter prescritivo, próprio da Didática instrumental pareça superado. Se o prescritivo não prevalece, mas o fundamental da Didática também não se estabelece, o que conta como Didática nos cursos de formação de professores? Como os professores formadores concebem e trabalham o aprendizado da docência?

Nessa direção, a pesquisa em relato objetiva analisar concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades do Estado do Rio de Janeiro, visando a compreender como elas fundamentam o aprendizado da docência.

No que diz respeito à escolha das instituições, consideramos o banco de dados do Ministério da Educação como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades do Estado que oferecem cursos presenciais de licenciatura. A partir do mapeamento obtido, selecionamos três instituições: uma pública federal, uma pública estadual e uma privada, a partir dos 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.

A abordagem metodológica consiste na análise de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas conjugadas com grupos de discussão compostos de oito a dez professores de cada universidade, além de observações de aulas.

A entrevista é uma estratégia importante de recolhimento das informações, posto que favorece a captação direta das concepções do formador. Os grupos de discussão e a observação de aulas são estratégias de coletas de dados mais voltadas para a atuação, de modo a apreender a razão pedagógica que sustenta o que faz o formador para ensinar Didática. É importante situar que o grupo de discussão tem representado um canal valioso de diálogo problematizador da prática profissional. Esse contexto tem nos exigido, na condição de mediadoras do grupo, a habilidade de intervir o mínimo possível, porém estimulando a reflexão sobre experiências definidoras das práticas didáticas dos participantes, tentando explorar as opiniões coletivas e não apenas as individuais, tal como defende Mangold (1960 apud WELLER, 2010).

Neste texto, relatamos parte da pesquisa, detendo-nos especificamente nos dados obtidos na universidade federal. A coleta de dados nessa instituição registra 18 entrevistas e dois grupos de discussão realizados. A observação de aulas está prevista para o segundo período letivo de 2011, atividade a ser desenvolvida por uma bolsista de Iniciação Científica, que acompanhará o curso de Didática de um dos professores participantes da pesquisa.

## **Teorizações de base**

O quadro teórico da pesquisa é elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (2006) e Cochran-Smith e Lytle (1999) no que se refere

ao aprendizado da docência; e em André et al. (2010) e Zeichner (2009) para discutir formação e conhecimento profissional docente.

Roldão (2007), em alentado texto que discute a função docente, argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar de esta distinção decorrer de construção histórica e social em permanente evolução. Sumariamente, o ato de ensinar pode ser compreendido pela perspectiva de “professar um saber”, prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; como também pode ser compreendido na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve ter. A autora defende a hipótese de que a função de ensinar nas sociedades atuais deve ser marcada por uma dupla transitividade e pela mediação. Assim, ensinar deve ser assumido como o processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém, só se completando naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). Nesse sentido, interessa-nos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado pelos formadores de professores. O que prevalece: transmissão ou mediação?

Gauthier (2006), em importante obra que discute pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, levanta uma série de questões referentes ao saber da ação pedagógica. Bastante envolvido com o movimento geral da pesquisa sobre o ensino, Gauthier (2006) se propõe a investigar sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, enfim, trabalhar a favor do que chama de repertório de conhecimentos próprios ao processo de ensinar. Nosso estudo parte do pressuposto de que a prática do formador deve ser parâmetro de constituição da própria prática profissional do futuro professor. Segundo Gauthier (2006), os saberes da ação pedagógica são pouco desenvolvidos no reservatório de saberes do professor. Tendo em vista que esses saberes fundamentam a sua prática de ensino, é fundamental que eles sejam postos em evidência por meio da própria atividade dos formadores para que os futuros professores reconheçam sua pertinência e especificidade.

Cochran-Smith e Lytle (1999) distinguem três concepções de aprendizado de professores: conhecimento-*para-a*-prática, conhecimento-*na*-prática e conhecimento-*da*-prática. O conhecimento-*para-a*-prática é uma das concepções mais dominantes na formação de professores, sustentada pela premissa que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem sucedida. Ou seja, o aprendizado da docência requer conhecimento profundo das disciplinas e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para os alunos.

O conhecimento-*na*-prática 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. Para as autoras, ação e reflexão estão intimamente articuladas e a fronteira entre produção de conhecimento e utilização do conhecimento é bastante difusa. 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.

O conhecimento-*da*-prática 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, assim como do conteúdo, do currículo e da escola. A formação de professores envolve o estudo da prática por meio da investigação oral, baseando-se em conversas profundas a respeito: do trabalho de ensinar e aprender; observações e reflexões, feitas por professores, na sala de aula; material e práticas curriculares; documentação e artefatos relacionados à vida escolar. Assim, os professores são formados para ter uma visão transformada e ampliada do significado do termo “prática”, posto que são copartícipes da construção de conhecimento e de elaboração de currículos. Nessa direção, as autoras, defensoras dessa concepção, argumentam a favor da ideia de que os professores aprendem colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, quando os participantes buscam, 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.

A contribuição das pesquisadoras norte-americanas vem ao encontro de nosso interesse pela Didática e o aprendizado da docência. Instiga-nos saber o que os formadores pensam e o que realizam em suas aulas de Didática, espaço de problematização do ensino, o distintivo principal da função docente (ROLDÃO, 2007), para propiciar o reconhecimento e a assunção de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2006).

Sobre os professores formadores, André et al. (2010) oferecem importante contribuição para o debate, tanto pela qualidade do estudo realizado quanto porque a pesquisa a respeito desses agentes ainda é bastante exígua entre nós. Em investigação sobre o trabalho do professor formador que atua em cursos de licenciatura, focalizam vários aspectos e desafios constitutivos do seu trabalho, evidenciando entre outros que o contexto de mudança que envolve a escola contemporânea age como elemento transformador do ofício docente, visto que o modelo tradicionalmente valorizado de ensino parece não corresponder às novas demandas educativas. Aliado a esse aspecto, sobressai o perfil atual dos licenciandos, que não dispõem de conhecimentos escolares básicos e habilidades essenciais para enfrentarem o percurso da formação inicial. Os formadores investigados ressaltam o esforço empreendido para repensar seus saberes e práticas em face dessas novas condições, esbarrando, entretanto, nos obstáculos provocados pelas propostas de formação, pela política institucional e pela cultura docente.

A pesquisa coordenada por André et al. (2010) converge com aspectos apontados por Zeichner (2009), em estudo que focaliza uma agenda de pesquisa para a formação docente. O foco principal da agenda de Zeichner é contribuir para a superação de limitações que cercam esse campo investigativo, ancorando-se na necessária relação entre a pesquisa educacional, a prática e a política de formação de professores. Entre as demandas de pesquisas sugeridas, situa-se a necessidade de investir em estudos que investiguem as consequências de um curso, de seus alunos e de seus professores diante das escolhas de formação, para aumentar o

---



conhecimento a respeito do que se faz a favor do aprendizado da docência; investir em pesquisas a respeito do currículo de formação e as interações didáticas entre os formadores e os futuros professores; e investir mais em estudos que analisem os efeitos das atividades de ensino e o desempenho dos docentes, visando a refinar a compreensão sobre as características dos cursos que favorecem o alcance dos objetivos de formação e o sucesso dos licenciandos, futuros professores.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores, pela via da sua formação em Didática, adotando como principais agentes da investigação os formadores, corroborando, assim, com a direção empreendida por André et al. (2010) e considerando um dos tópicos apontados por Zeichner (2009), carentes de mais investigação, qual seja a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação e o aprendizado da docência.

### **Caracterização dos formadores investigados**

Do grupo de professores formadores participantes da pesquisa, 13 são mulheres e cinco são homens. Quase todos provêm de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais. O grupo é formado por professores de todas as áreas curriculares da educação básica, além de todos os responsáveis pela Didática “Geral” dos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição. Grande parte do grupo (14) atuou como professor da escola básica. Pouco mais de um terço (sete) está iniciando carreira como professor universitário. As motivações para atuar como formador de professores no âmbito da Didática e também da Prática de Ensino se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola básica, da continuidade dos estudos no mestrado e no doutorado, da possibilidade de enfrentar um concurso de acesso à carreira docente na universidade pública e da falta de visibilidade de outra disciplina com mais aderência para atuação. Portanto, a Didática não foi

---

escolhida porque se constitui um campo investigativo desses professores, mas por conta da experiência como professor e dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos (GAUTHIER, 2006).

Como se pode notar, o perfil, apenas esboçado, deixa ver a necessidade de investigar mais apuradamente as implicações, na formação de professores, da atuação de formadores que têm ou não experiência como professores da educação básica, que se encontram no ciclo inicial de sua carreira acadêmica, e, especialmente, que não assumem a didática como objeto de suas investigações.

Os professores que trabalham com didática “específica” desenvolvem pesquisas em sua área de conhecimento. Aqueles que atuam com didática no sentido mais amplo, estudam currículo, profissão docente, diversidade cultural, educação e comunicação. Quem adotava a didática como objeto investigativo migrou para os estudos de currículo e/ou de formação docente, distanciando-se das especificidades epistemológicas desse domínio de conhecimento e, conseqüentemente, dos desafios por ele enfrentados.

Para Zeichner (2009, p. 25), “é necessário mais pesquisas que investiguem as conseqüências de quem está lecionando um determinado componente do curso [...]”. De modo mais específico, ao focalizar a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação docente, a aprendizagem docente e a prática dos professores, aponta diretamente para o aspecto em questão. O autor defende que “precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos” (ZEICHNER, 2009, p. 19).

Nesse sentido, vai se confirmando em nossa pesquisa a perspectiva de que os professores de Didática com significativa experiência de ensino na educação básica possuem em seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 2006) condições mais propícias para mobilizar e questionar saberes do seu conhecimento profissional que se mostrem mais contributivos ao como ensinar, intimamente articulado ao por quê ensinar. As falas a seguir parecem representativas dessa perspectiva:

*eu não me via na universidade como professor de ensino superior de outra coisa a não ser de Didática do Ensino de Geografia. Primeiro pela minha trajetória de professor na educação básica e por gostar muito de dar aula, por ficar fascinado por esse universo que é a escola, mas dentro da sala de aula. Claro que outros aspectos da escola também são interessantes, mas a sala de aula especificamente (Entrevistado E).*

*Ao longo da minha trajetória, eu não fui a melhor e nem a pior professora, mas fui e sou aquela que busca qualificar a minha experiência. Eu não usei só o livro didático. Eu não busquei só uma coisa pronta. Eu sempre quis fazer algo para aquela realidade específica... Construir um material diferenciado... Ter uma metodologia própria. Sabe? Eu construí muitas coisas com os meus alunos, nos diferentes contextos em que eu trabalhei. Trabalhei sempre em escola pública, com crianças das camadas menos favorecidas da sociedade, o que me deu muita experiência. Então, eu carrego isso comigo nas minhas aulas de Didática (Entrevistado R).*

Alguns formadores que reúnem pouco tempo de exercício de docência na educação básica, mas, mais que isto, são iniciantes como professores de Didática, declararam na entrevista e também no grupo de discussão, a preocupação sentida com a forma de compor e encaminhar a disciplina. Sabemos que o início de um ciclo profissional é sempre tenso, desafiador e hesitoso, porém também sabemos que a lógica academicista tem contribuído para que o papel do formador fique subsumido no de investigador. Como declarou Formosinho (2009, p. 81), “os professores dos cursos de formação inicial de professores podem assumir o seu papel de formadores de professores ou ignorarem o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino”. Isso pode acontecer, sobretudo, porque a força da pesquisa na academia tende a cooptar o docente de uma forma tal que a atividade de ensino é secundarizada e, no caso de cursos de formação de professores, a dimensão de formador de professor é atenuada ao ponto do professor não se reconhecer como detentor dessa função.

Dentre os investigados, nota-se que, assim como se manifesta, entre alguns dos iniciantes, a preocupação com o ensino de Didática, também se manifesta a mobilização a favor de pensar e praticar o ensino considerando a sua dimensão de formador de professores. Evidencia que a escassez de experiência na educação básica e o distanciamento dos estudos sobre didática podem ser minimizados pelo enfrentamento das questões da prática pedagógica escolar, trazendo-as para o centro do debate e das proposições na sala de aula com os licenciandos, futuros professores.

Nesse contexto, o trabalho entre pares é determinante. Na instituição investigada, o grupo de docentes vivencia um período de aumento crescente do corpo de professores efetivos. O grupo de Didática se reúne periodicamente para discutir o ensino dessa disciplina, beneficiando-se, portanto, da circularidade de saberes que permeia essa relação. A ausência de políticas e formas de gestão que favoreçam o trabalho coletivo foi um dos aspectos reclamados pelos professores formadores participantes da pesquisa coordenadora por André et al. (2010). O que verificamos na instituição investigada, no tocante ao grupo de professores de Didática, é que o trabalho coletivo se constitui como um vetor importante de qualificação da dimensão formadora, visto que professores em diferentes fases de seu ciclo profissional experimentam entre si a circularidade de saberes, nutrindo-se com as experiências e questionamentos uns dos outros. Se, via de regra, a prática coletiva é uma evidência no tocante ao trabalho de pesquisa, com laboratórios, núcleos e grupos constituídos, o mesmo não ocorre de forma tão investida quando a questão é o ensino na graduação, em especial o ensino na formação de professores, tal como revela André et al. (2010). A experiência da instituição investigada deixa ver o quanto essa condição é importante. O depoimento a seguir é bastante revelador dos aspectos que discutimos:

*não sei ser professora de Didática, mas tenho que aprender! Minha única possibilidade de entender esse aprendizado é no coletivo. Tive um apoio muito forte das equipes com as quais trabalhei e trabalho. Tanto com a equipe de Didática de História, como a equipe de Didática. Era sentar e*

*questionar: como a gente vai fazer esse planejamento? Qual é a sua proposta, qual é a minha? Na Didática de História, eu ainda me sentia um pouco mais a vontade no sentido de pensar a minha pouca experiência como professora de História... O que eu acho que é importante ser discutido, a partir da experiência da minha prática como professora de História? Com a equipe de Didática, eu considero que fui muito mais alimentada pelas experiências do grupo. Tanto o seminário que houve no início do ano, como as reuniões durante o período letivo foram para mim experiências fundamentais de formação. O seminário, as reuniões e a própria aula. Estou aprendendo a ser formadora (Entrevistado C).*

Como defende Roldão (2007), o conhecimento profissional docente se distingue pela sua natureza mobilizadora e interrogativa. Mobilizar é articular elementos de natureza diversa num todo complexo. Não só a capacidade mobilizadora, mas também o questionamento permanente sobre a prática e sobre o conhecimento adquirido na experiência anterior é constante ao exercício docente face à singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas envolvidas no processo de ensinar e de aprender.

## **Resultados**

Nesta parte, focalizaremos dois aspectos do conjunto de dados da pesquisa: um referente à concepção didática dos formadores, atendendo-nos na compreensão que desenvolvem sobre o campo didático, e outro voltado para a prática didática no ensino dessa disciplina, abordando o que fazem os formadores para favorecer o aprendizado da docência.

### **Os formadores e o desconhecimento do campo didático**

Interrogados sobre como percebem, compreendem, explicam a Didática, os professores deixam ver uma forte hesitação. Para alguns,

não se trata de não saber, porém de reconhecer que o tema é difuso. Historicamente a Didática esteve comprometida com a ideia de técnicas e métodos de ensino. Dizer o que ela é pode fazer emergir um conceito que trai a concepção de docência defendida pelo formador. O excerto a seguir deixa ver essa hesitação:

*eu não tenho um conceito específico, mas eu acho que a Didática, a princípio, pensada assim como uma disciplina, é uma disciplina que é importante para o professor e segundo, eu acho que ela tem que dar conta desse nosso trabalho, não é? Ela tem que ajudar a pensar no trabalho do professor, nos saberes, no aluno, na escola, no mundo... Então pra mim a Didática é o mundo, entendeu? A Didática pra mim é estar no mundo, porque não é só a escola. Ela não pode só ficar vinculada, presa, atrelada a um contexto apenas. Ela está ligada a um contexto maior, que passa por uma visão de mundo. Eu não penso na Didática apenas como método, ela tem dimensões... Ela é uma disciplina que tem planos. Então, existe um plano político, existe um plano filosófico, existe um plano sociológico... Então, pra falar a verdade, eu não conseguiria conceituar a Didática com clareza e dizer que a Didática é uma disciplina, já que ela envolve muitas relações e comprometimentos políticos (Entrevistado A).*

Para outros, evidencia-se o desconhecimento desse domínio de saber, visto que o campo didático não constitui seu objeto de estudo. A condição de formador na área decorre da responsabilidade de formar professores para uma área específica, como, por exemplo, a Biologia, a Dança, a Educação Física, a Filosofia. Diante da necessidade de compor carga horária e/ou atender demandas de aumento de oferta de turmas, esses professores incorporam ao seu trabalho a atividade, de também, dar aulas de Didática.

*Eu conceituo didática como um pensamento, uma reflexão, uma atenção para com esses encontros e desencontros entre ensinar e aprender, entre papel do professor e aluno, assim, sei lá, conceituação pobre, mas... (Entrevistado F).*

*Eu estou em pânico porque eu não conheço esse campo. Eu vou estudar muito para ensinar Didática (Participante S do Grupo de Discussão 2).*

Poucos foram os depoentes que expuseram sua concepção sem reticências e, mais que isso, sem resvalar para a tendência tecnicista. O excerto a seguir evidencia essa minoria.

*A didática é um campo teórico investigativo. É um campo da prática, do ensino, que tem por objeto, no meu entender, o processo de ensino e aprendizagem e todos os agentes que estão nele envolvidos. Então, isso inclui a prática pedagógica, a sala de aula, o trabalho docente, a relação entre os docentes e os alunos, enfim, incorpora tudo isso aí. Quer dizer, o objeto é o processo de ensino aprendizagem, mas o processo de ensino aprendizagem articulado com todos esses agentes que atuam na escola e onde está situada a escola e a instituição, a rua, o movimento social. (Entrevistado G).*

A imprecisão no tocante ao conhecimento didático pode afetar o seu ensino e, conseqüentemente, a formação em didática de futuros professores. Evocando a provocação de Zeichner (2009), como as características dos investigados, a forma como conceituam e se relacionam com a didática interferem na formação e o aprendizado da docência?

Segundo os depoentes, há um conjunto bastante variado de temas que podem ser contemplados nessa disciplina, justamente quando o que prevalece é a tensão entre negar o instrumental e potencializar o fundamental (CANDAUI, 1983). *Mas o que seria o fundamental?*, questionam os professores. Parece claro o que não ensinar; mas é um tanto quanto obscuro o que ensinar. Na dúvida, os professores investem nos aspectos teóricos que fundamentam as práticas; nas principais tendências pedagógicas em articulação com as abordagens de ensino; no estudo sobre currículo e suas teorias; na discussão sobre identidade de professores e saberes docentes; na transposição didática, entre outros temas. Se o período letivo permitir, um rápido investimento sobre avaliação e planejamento do ensino. Essa configuração de curso tem sido muito questionada nos

grupos de discussão. O planejamento e a avaliação, entre outros temas clássicos da didática, são temas problematizados pelos formadores no sentido de merecerem melhor tratamento nas aulas, desde que recontextualizados e situados politicamente.

Observa-se que os poucos professores do grupo que trabalham com as Didáticas “Geral” e “Específica” tendem a focalizar na primeira, elementos condicionantes para a abordagem da segunda. Tal aspecto foi questionado no grupo de discussão, entre os próprios colegas, considerando que existem temas ligados ao trabalho educativo no seu sentido geral, que são mais adequados à Didática de base do que à específica.

Esse cenário faz emergir alguns questionamentos. Como indaga Zeichner (2009, p. 26), “quais são as implicações de se organizar a disciplina de Didática como cursos de conteúdos específicos ou como cursos gerais?”. Zeichner afirma que “sabemos muito pouco sobre a natureza das interações didáticas entre os formadores e seus alunos nas salas de aula de um curso de formação docente.”

No decorrer do nosso estudo, entre os investigados, vai se manifestando a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor dada à complexidade que cerca esse ofício na escola de hoje. Nessa direção, revela-se uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos da História, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia da Educação para, então, chegar ao núcleo estruturante da Didática, o processo de ensinar e aprender. Os professores questionam a falta de entrosamento entre os colegas das diversas disciplinas, visto que acaba recaindo sobre a Didática uma demanda muito grande de abordagens. Como diz um professor participante do primeiro grupo de discussão:

*eu não venho da Pedagogia, nem da Didática, estou mais na Didática da Filosofia. Quando eu vou dar Didática Geral eu fico muito atento pra não ficar com concepções que são muito da área de Filosofia. Mas tem uma questão também que pra mim é difícil que é de equilibrar essa área, os vários elementos dessa área que são muito da prática e das várias teorias também. Se a gente vai ficar gastando um tempão da nossa aula que é pouca para trabalhar Sociologia da Educação, pra trabalhar referenciais de outras disciplinas, é*

---



*necessário que a gente ouça as outras disciplinas pra tentar chegar a um bom termo desse equilíbrio das várias áreas. Eu estou dizendo tudo isso porque a minha tendência, pelo vício de formação, é muitas vezes me entusiasmar mais pela questão teórica crítica (Participante F do Grupo de Discussão 1).*

Nesse sentido, ressalta-se o papel do formador que assume a escola e a sala de aula como centro das problematizações. Os professores de Didática com experiência no processo pedagógico da escola básica parecem reconhecer o saber que faz falta ao professor quando se vê diante dos alunos para ensinar. Por conta disso, o seu programa de ensino sofre inúmeras transformações para chegar ao aluno, futuro professor, e ajudá-lo a compreender a dinâmica do processo de ensinar e aprender, adotando o contexto da aula como foco investigativo, tal como se pode depreender do excerto a seguir:

*se tem algo que não pode faltar no ensino de Didática é analisar, pensar, problematizar o que é o conhecimento escolar. Isso não pode faltar. A escola básica me ensinou muito isto. [...] O conhecimento é o teu ponto de relação com o aluno, mas você tem que entender como é que esse conhecimento é produzido. Quem produz, porque produz, que relações políticas e ideológicas interferem nas escolhas? Você não ensina tudo, então ensina o quê pra quem? Ensinar para EJA é igual a ensinar para criança? Ou mesmo para criança de várias escolas dependendo do contexto, é diferente. Essa ideia de contextualizar essa aula onde que ela está ou em que momento ela está é importante para entender como é que é a relação do professor com o aluno e com o conhecimento. Isto é um objetivo de ensino em Didática determinante para mim (Entrevistado E).*

## **Os formadores e a mediação do ensino nas aulas de Didática**

O que acontece na aula de Didática? Como ocorre a mediação do ensino? O que prevalece? Professar um saber ou fazer aprender alguma coisa a alguém? (ROLDÃO, 2007). Como os conhecimentos da prática são trabalhados? PARA ação? NA ação? Ou DA ação? (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

---

Para os professores investigados, predomina a variante de que a aula é o espaço/tempo de “corporificação das palavras pela ação” (FREIRE, 1996). Ou seja, é o lugar de enfrentamento da relação forma/conteúdo. Como lidar com a problemática que cerca a relação forma/conteúdo no ensino da Didática de modo a não desconsiderar a própria didática? Como defende Roldão (2007), a função de ensinar é socioprática, mas o saber que requer é teorizador, composto e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial. Para Roldão (2007), o professor precisa saber mobilizar todo o tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. É um caminho possível para assegurar a relação forma/conteúdo. No seu dizer, “arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Operando com a visão dos investigados sobre sua própria prática, adotando como objeto de análise, suas falas, expressas individualmente nas entrevistas e/ou coletivamente nos grupos de discussão, é possível identificar três tipos de posturas dos formadores.

A primeira postura refere-se à dificuldade de ensinar a ensinar quando a referência se circunscreve ao conhecimento teórico dos temários didáticos. Essa postura manifestou-se especialmente entre os professores que estudam didática para ensinar, porém não adotam a escola como objeto de suas investigações. A experiência referente ao trabalho na escola é a de aluno. O trabalho de professor, se ocorreu, foi em tempo muito exíguo, não permitindo a consolidação de um conhecimento de base sobre formação e trabalho docente. A fala a seguir é representativa dessa posição:

*eu falo nas aulas dessas coisas da escola pública que eu conheço minimamente e os alunos ficam me olhando... porque eles não conhecem e eles não tão lá dentro. Eu também não! É difícil ensinar didática fora da escola (Participante F do Grupo de Discussão 1).*

A segunda postura diz respeito à necessidade de construir a disciplina coletivamente com os alunos ao longo do curso, prática que pode

ou não culminar em um programa representativo do campo didático. É um risco que o formador prefere assumir, visto que considera mais construtivo definir o percurso do curso com os alunos, a trabalhar com um planejamento prévio. Mesmo que os temários fundamentais da Didática não sejam contemplados, a postura que envolve negociação, dialogicidade e consideração do contexto da turma é, em si mesma, didática. Depreende-se essa posição de uma parcela pequena dos investigados.

*Eu sento para pensar os 15 encontros de Didática... Eu não consigo. Fico pensando sobre o que que eu poderia fazer no primeiro encontro... Não sei! Eu não conheço as pessoas. Eu fico impossibilitada de trabalhar. Eu faço isso muito concretamente, começo assim mesmo: "Oi, bom dia! Você veio aqui se matriculou para a disciplina de Didática porque? O que você está esperando que eu te ensine? Qual é a sua expectativa nisso?" Na verdade é um diálogo. [...] Normalmente, este programa que a gente desenha no primeiro dia de aula me alimenta para a criação. É um processo criativo mesmo, é como se os alunos me dessem matéria prima... Eu começo a ter ideias do que dá para fazer e submeto a eles, e eles vão ajudando a criar, provocando os ajustes necessários. Só penso em planejamento a partir do diálogo com eles (Entrevistado AP).*

A terceira postura envolve a perspectiva da meta aula. Alguns formadores preferem trabalhar os conhecimentos da disciplina a partir de uma aula, cujas situações didáticas sejam representativas do tema em estudo. Assim, a ênfase reside na relação forma/conteúdo. Dentre os investigados que afirmam ensinar desta maneira, tem quem o faça em combinação com os alunos, de forma que eles explicitem a relação teoria/prática reconhecida, e tem quem prefira ensinar desta forma sem anunciar, deixando os alunos perceberem progressivamente.

*Eu penso que os alunos gostam muito dessa mobilização que causa uma aula preparada, uma aula que utiliza formas, que nem são tão novas, mas que são articuladas com um objetivo. [...] Já que os alunos querem tanto essa questão do como fazer, eu defendo que esse como fazer fique*

*implícito na tua própria aula. Não é uma coisa que eu vou parar a aula e explicar, mas eles vão viver na própria aula* (Participante R do Grupo de Discussão 1).

*A proposta inicial era ao invés de ficar falando sobre as diferentes estratégias de atividade em grupo, inventar diferentes estratégias. No final de uma aula que conversávamos sobre a aula, uma aluna falou assim: “Mas essa forma que você posicionou a gente agora aqui pra discutir, tem a ver com isso que a gente está falando, né?” Eu falei: “É... tem a ver, exatamente”. Esse formato exige esse tipo de concepção de ensino e aprendizagem. A disposição da sala, a organização dos alunos na sala, também impacta e de alguma maneira reflete concepções de ensino* (Entrevistado C).

*Primeiro tudo que eu faço em sala de aula é conteúdo. Então, toda estratégia que eu utilizo é conteúdo. [...] Isso é dito para os alunos no primeiro dia de aula. Então, minha própria estratégia, minha própria relação com eles, minha própria dinâmica em sala de aula é conteúdo, ou seja, é conhecimento a ser trabalhado* (Entrevistado G).

Não pretendemos classificar a mediação didática dos formadores a partir das diferenças de ensino trabalhadas por Roldão (2007) ou com base nas distintas relações entre o aprendizado da docência e a prática, discutidas por Cochran-Smith e Lytle (1999), embora suas análises contribuam para a construção das nossas. Todavia é importante demarcar que a mediação do ensino nas aulas de Didática dos professores participantes da pesquisa parece não se deixar delimitar por tendências específicas. É possível depreender das falas dos investigados que, apesar de cada um adotar um modo peculiar de ensinar, sustentado por uma determinada concepção de ensino, este envolve estratégias que ora se relacionam com a tendência de professar um saber, bastante marcada pela transmissão, assimilação e reprodução de conhecimentos; ora tende ao favorecimento da investigação, da elaboração coletiva, da socialização de saberes e fazeres, mais articulada com a perspectiva de fazer aprender alguma coisa com alguém.

---

Nesse contexto, a prática ainda representa o *nó górdio* do aprendizado da docência, apontada, pelos formadores, como o lado mais fraco da formação em Didática. Os investigados declaram o paradoxal sentimento do estudante em relação à parte prática da disciplina. Muitos licenciandos iniciam o curso supondo que o trabalho se voltará para como dar aula. Se de um lado esta expectativa é boa, de outro ela está impregnada de representações prescritivas sobre a Didática. O interesse pelo instrumental manifesta-se de forma muito mais forte do que em relação ao fundamental da Didática. Porém os estudantes supõem que será “muito chato” aprender técnicas e “receitas de bolo”, como gostam de designar. Assim, a relação inicial dos alunos com a Didática não é boa. Querem aprender como ensinar, porém imaginam que ensinar envolve o domínio de técnicas, conhecimento este que não desejam acessar. O paradoxo aumenta, quando os estudantes se surpreendem com os temas abordados na disciplina, reconhecendo a contribuição da Didática para a sua formação docente, entretanto questionando a ausência de indicativos para a prática pedagógica.

Assim, a análise dos dados nos permite afirmar que ensinar Didática não é fácil, visto que o domínio de conhecimento desta disciplina é, em essência, teórico-prático e a prática, em geral, fica subsumida nas teorizações realizadas, ainda que estas sejam fundamentais para o aprendizado da docência. Retomando o que defende Roldão (2007), e já dito anteriormente, a função de ensinar é socioprática, mas o saber que requer é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial.

### **Considerações finais**

Assumimos e defendemos a perspectiva de que o objeto da Didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. A Didática se elabora sobre o ensino, produzindo

---

conhecimento sobre e para ele. Trata-se de favorecer ao professor em formação e em atuação 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, porém o como fazer (mediação) em articulação ao por quê fazer (intencionalidade pedagógica).

Considerando o que defende Roldão (2007), o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Assumindo ser papel não apenas da didática, mas, sobretudo, dela, o aprendizado da docência, ainda permanecemos com a questão: o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores? Apostamos que uma análise mais abrangente e aprofundada desses aspectos oferecerá subsídios contributivos ao enfrentamento desta questão.

## Referências

ANDRÉ, M. et al. 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, 2010.

CANDAU, V. M. F. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

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

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

WELLER, V. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 54-66.

Recebido: 31/08/2011

*Received*: 08/31/2011

Aprovado: 16/11/2011

*Approved*: 11/16/2011