

TEMA EM DESTAQUE

A DIDÁTICA DE PROFESSORES REFERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**GISELI BARRETO DA CRUZ
JULES MARCEL**

RESUMO

Este artigo discute o papel da didática na formação de professores para a escola contemporânea. O objetivo do estudo consiste em analisar as visões de estudantes sobre as práticas didáticas de professores formadores indicados por eles como referenciais. Para atender ao proposto, foi produzido um questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizado virtualmente aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados foram examinados de acordo com a análise de conteúdo e discutidos a partir do que defendem Shulman (2005), em seus estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência, e Cunha (2012) e André (1995), no que tange às práticas do bom professor.

PALAVRAS-CHAVE DIDÁTICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFESSOR REFERENCIAL • DOCÊNCIA.

RESUMEN

Este artículo discute el papel de la didáctica en la formación de profesores para la escuela contemporánea. El objetivo del estudio consiste en analizar las visiones de los estudiantes sobre las prácticas didácticas de profesores formadores indicados por ellos como referentes. Para atender a lo propuesto, se produjo un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que se puso a disposición virtualmente a los estudiantes del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Los datos fueron examinados de acuerdo con el análisis de contenido y discutidos a partir de lo que defienden Shulman (2005), en sus estudios sobre la base de conocimientos profesionales de la docencia, y Cunha (2012) y André (1995), en lo que atañe a las prácticas del buen profesor.

PALABRAS CLAVES DIDÁCTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • PROFESOR REFERENTE • DOCENCIA.

ABSTRACT

This paper discusses the role of didactics in the education of teachers for the contemporary school. The objective of the study consists in analyzing how the students perceive the didactic practices of those they regard as reference professors. To that end, we have prepared a questionnaire comprising open and closed questions, available online to be accessed by the students of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro. We have analyzed the data according to content analysis and we have discussed them based on those who side with Shulman (2005), in his studies about the basis of teachers' professional knowledge, as well as Cunha (2012) and André (1995), regarding good teacher practices.

KEYWORDS DIDACTICS • TEACHER EDUCATION • REFERENCE PROFESSOR • TEACHING.

INTRODUÇÃO

Olhando para este século, deparamo-nos com um tempo de mutabilidade, expressado notadamente na tensão entre o desejo de se distanciar de um passado que não satisfaz, recusando-o como referência, e a ausência de um referencial sólido, fazendo emergir um contexto marcado pela fragmentação e dissolução de regras, cuja consequência é o predomínio de uma sensação de descontinuidade e insegurança. Pensar o mundo e, portanto, a escola, seus sujeitos e seus saberes, requer, com isto, pensar em ambivalências e complexidades com sérias implicações para a civilização, entre elas os problemas que cercam as dualidades igualdade/desigualdade e diferença/indiferença e as suas repercussões no processo educacional.

Diante dessa perspectiva, indagamos: como a formação de professores vem enfrentando a necessidade de preparação de docentes para atuar nessa escola, nesse tempo? Entendemos que a formação de professores constitui um processo que não se basta com a formação inicial, porém defendemos que esta precisa considerar em suas práticas curriculares a

base de conhecimento necessária ao ofício docente em interface com um olhar rigoroso sobre a escola, espaço predominante de objetivação desse ofício.

Marcelo e Vaillant (2009), em análise sobre o processo de desenvolvimento da identidade docente, destacam as críticas sobre a formação inicial. Estas recaem, sobretudo, na organização burocratizada do currículo, com forte ênfase disciplinar e excessiva fragmentação do conhecimento; no divórcio entre teoria e prática; na insuficiente vinculação com a escola. Entretanto, esses autores ressaltam que a formação inicial representa uma etapa importante de um processo mais abrangente e complexo, que é o desenvolvimento profissional. Os autores defendem a ideia de desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo, em longo prazo, no qual interagem diferentes tipos de oportunidades e experiências. Essa perspectiva contrapõe-se à ideia de justaposição entre formação inicial e continuada e vincula-se ao conceito de identidade profissional, visto que ela se estabelece na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros.

Se a formação inicial é parte do desenvolvimento profissional docente e este é condição determinadora da identidade do professor, pensamos: a que tipo de processo se pode atribuir a especificidade da função docente, de modo que seja possível garantir a afirmação identitária mesmo em um ambiente de ruptura, como parece ser a escola atual? Identidade pressupõe continuidade, isto é, conseguir permanecer em meio à mudança e garantir a unidade em meio à diversidade. Como assegurá-la em tempos que fragmentam o indivíduo fazendo surgir novas identidades? Vemo-nos, então, diante de um contexto de transformações que, se afetam até mesmo a ideia que temos de nós próprios, como não afetará também a ideia que temos de formação e atuação profissional? No caso do professor, a ação docente, hoje, envolve uma multiplicidade de fazeres que se entrecruzam construindo e desconstruindo o ensino enquanto ponto nodal de sua identidade profissional. Todavia, historicamente, é o ato de ensinar que especifica a função docente – o que nos leva a defender que a formação inicial não pode descuidar do tratamento

do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de propiciar ao futuro professor condições essenciais para se inserir e atuar eficazmente na escola.

Roldão (2007) argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar de essa distinção decorrer de construção histórica e social em permanente desenvolvimento. A autora defende a hipótese de que a função de ensinar nas escolas contemporâneas deve ser marcada pelo que chama de dupla transitividade e mediação. Assim, ensinar deve ser assumido como um 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).

Nessa perspectiva, voltamos nosso foco para o ensino de didática, visto que essa disciplina se organiza com base em um domínio de conhecimento de natureza teórico-prática sobre o processo de ensino e aprendizagem. Qual tem sido o papel da didática nos cursos de formação de professores? Certamente, a ela não cabe responder a todos os desafios para a formação docente decorrentes do contexto atual, mas, com certeza, sobre ela recaem a exigência e a urgência de trabalhar a base referente ao tratamento pedagógico do conhecimento escolar.

Defendemos que a escola tem uma missão cultural: ela é um elemento-chave para a articulação de interesses, gostos e socialização de aspectos históricos, sociais e culturais, e os professores são seus catalisadores, acelerando ou retardando o processo. Nessa perspectiva, o ofício do professor envolve o manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito, visto que diversas questões interferem em seu trabalho cotidiano exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas do tipo que for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação se revelam as nuances

do ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo método e estratégias pedagógicas para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Assim, 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 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. Não se trata, pois, de enfatizar o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica).

No contexto dessa problematização, foi desenvolvida uma pesquisa sobre as práticas do professor formador¹ reconhecido por seus alunos como referência profissional. Sendo o ensino o objeto da didática e o demarcador identitário docente, por conseguinte digno de uma maior valoração na formação de professores, consideramos importante investigar a ação de ensinar do professor formador referencial, a sua didática. O objetivo é contribuir para a permanente busca de aprimoramento das práticas de formação de profissionais tendo em vista os desafios da escola de hoje. Mas o que vem a ser o professor referencial?

Para efeitos da pesquisa, assumimos como professor formador referencial aquele que os alunos consideram ser exemplo de prática docente e referência para futura, ou já presente, prática profissional. Trata-se de uma escolha intencional e deliberada, a partir do entendimento de que nossa identidade professoral se forja, com certa parcela de contribuição, com base nas práticas didáticas de professores que se destacam em qualidade comparativamente a outros. Pois, segundo Martins (1989² apud ANDRÉ, 1995, p. 95), “aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso”.

¹ Pesquisa realizada por Jules Marcel sob a orientação da professora Giseli Barreto da Cruz, no âmbito do Geped - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores -, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ).

² MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/Didática prática*. São Paulo: Loyola, 1989.

Logo, ser professor referencial é, no nosso entendimento, possuir *status* de arquétipo de prática para o futuro professor, pois não é difícil supor que, ao imputarmos positivo valor às práticas observadas no aprendizado da docência, elas se tornarão referenciais para nós mesmos.

Este estudo refere-se, pois, às práticas de professores formadores considerados e indicados como referenciais, com o objetivo de analisar, através da visão de seus alunos, o porquê de serem considerados como tais. O que e como fazem para serem identificados como referenciais de prática? Quem são esses professores referenciais?

Investigamos o professor formador referencial no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), pois, nesse curso, também investigamos visões de alunos concluintes sobre as consequências do ensino de didática no seu processo de constituição profissional.

O foco da pesquisa recaiu sobre as práticas de professores formadores referenciais. Contudo, os sujeitos foram os estudantes, seus alunos, que, tendo sido afetados por suas práticas, representavam, no nosso entender, a fonte mais propícia de informação, através das quais os dados foram construídos.

Inicialmente, desenvolveremos uma breve discussão sobre o “bom professor”, com base em André (1995) e Cunha (2012), e a respeito dos saberes docentes, com base em Shulman (2005), para, em seguida, apresentar nossas análises sobre as percepções de estudantes, futuros professores, acerca das práticas didáticas de seus professores referenciais.

ESTUDOS SOBRE O “BOM PROFESSOR”

André (1995) realizou um estudo sobre os processos de construção do saber didático de professoras de Didática/Estágio da HEM (Habilitação Específica para o Magistério) – denominação das antigas escolas normais de formação para o magistério. A autora relatou que não há um modelo único de professor bem-sucedido; logo, a competência se expressa de forma diferente em cada sujeito-professor. Em um estudo de

caso do tipo etnográfico que realizou com cinco professoras formadoras de didática consideradas “boas” por seus colegas, pela direção e pelos alunos, ressaltou haver, além das marcas pessoais de cada uma, marcas comuns às professoras competentes investigadas. Relata que as marcas identificadas não divergiam muito daquelas apontadas em outros estudos (DIAS DA SILVA, 1992³ apud ANDRÉ, 1995). O que é muito importante, segundo a autora, pois “[...] à medida que houver reiteração de resultados de um estudo para outro, ficaremos mais confiantes em considerá-los como núcleos centrais de preocupação nos programas de formação e aperfeiçoamento de professores” (ANDRÉ, 1995, p. 90).

As marcas comuns destacadas pelo estudo de André foram: o desejo de se aperfeiçoarem mais; o domínio dos conteúdos, dos métodos e das técnicas de ensino; a consideração do universo cultural dos alunos; o estímulo à produção de conhecimentos por parte dos alunos; a coerência entre o que propõem, como desenvolvem e como avaliam o seu trabalho; a visão crítica do ensino, da escola e das condições de trabalho.

Esse estudo indicou ainda, pelo menos, três determinantes fundamentais que afetam a construção da competência docente: ambiente cultural e familiar, processo de escolarização e ambiente de trabalho.

Em pesquisa de doutorado, Cunha (2012) identificou vinte e um professores considerados bons – universitários e de ensino médio – através dos alunos que os qualificaram como tais. Metodologicamente, optou por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, inserindo-se nas salas de aula desses professores para fazer observações e análises de seus fazeres, além de entrevistá-los em busca de suas histórias de vida, analisando os dados pela via da análise de discurso. Seu interesse foi “partir do desempenho do professor e aprofundar estudos sobre sua história para identificar que influências foram, para ele, mais significativas” (CUNHA, 2012, p. 23).

Para Cunha, a ideia de bom professor é valorativa e dependente do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor, sendo a questão valorativa dimensionada socialmente. Cada aluno atribuiu ao professor uma qualificação, fruto de suas convicções pessoais, que são influenciadas

3 DIAS DA SILVA, M. H. G. F. O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries”. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 1992.

socialmente, ou seja, esse valor de bom professor é situado no tempo e no espaço social. Assim, ao se falar do bom professor, as características e/ou atributos deste são frutos do julgamento individual do avaliador, que é integrante de uma sociedade, em um dado tempo histórico, que possui um rizoma de culturas peculiar que situa esse lugar e o diferencia dos demais, além de um imaginário coletivo correspondente a tudo isso interferindo na sua valoração.

O estudo de Cunha revelou a história de vida dos pesquisados, as influências principais nessa trajetória, a visão deles sobre a problemática social, suas práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão e os apontamentos desses professores sobre a formação do professor, ou seja, como agiriam caso fossem formadores de professores. Os resultados apontaram os fazeres e os saberes do bom professor. Já para os alunos concluintes que indicaram tais professores como bons, suas características principais habitam em torno da relação professor-aluno, sobretudo no tocante aos aspectos afetivos.

Portanto, articular a visão do aluno sobre seu bom professor, adjacente ao seu fazer profissional, mostra-se relevante e adequado para analisar a identificação de professor referencial feita pelos seus alunos em formação, pois ambos os paradigmas – bom e referencial – unem percepção e prática. No confronto entre valoração individual/coletiva dos sujeitos investigados sobre seus professores referenciais e suas práticas, seu ofício feito de saberes (GAUTHIER, 1998), podem emergir aspectos nem sempre considerados na formação de professores e que merecem mais relevo no decorrer do processo formativo de docentes.

SHULMAN E A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Simultaneamente ao aporte teórico do bom professor, foram analisadas práticas do professor referencial à luz das discussões sobre os saberes docentes. Paradigma de grande fôlego nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, os saberes docentes são uma forma de classificar os conhecimentos de

base profissional dos professores. Autores como Shulman (2005), Gauthier (1998) e Tardif (2002) compõem o grupo de estudiosos com mais destaque desse paradigma. A escolha por trabalhar com os saberes docentes foi uma estratégia que visava atender a uma carência de estudos sobre o objeto em questão. Mostrou-se válida e eficiente essa escolha, pois a base de conhecimentos profissionais dos professores e seus saberes, classificados pelos estudiosos do campo, permitem analisar os fazeres docentes que são aliçados pelos seus saberes.

Neste estudo, optamos por trabalhar especificamente com as categorias da base de conhecimento docente defendida por Shulman (2005).

Esse autor mostra que as pesquisas sobre as práticas de professores peritos são escassas e, além disso, analisam, sobretudo, a forma como o professor administra a sala de aula e o referente resultado no tocante ao desempenho discente. Sobre a relação entre o que faz o professor para gerir a sala de aula e a *performance* do aluno é que tratam as investigações do paradigma processo-produto. Tentando se contrapor a esse paradigma e defendendo uma reorientação dos programas de formação docente, Shulman sugere que as investigações que já enfatizam a forma como os professores fazem o manejo dos alunos deem mais relevo ao manejo das ideias.

Para Shulman, os conhecimentos dos professores são acionados, relacionados e também construídos durante o ensino e a aprendizagem, através de seis processos comuns ao ato de ensinar, por ele denominado de raciocínio pedagógico, a saber:

- a) Compreensão dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas, reconhecendo o modo em que uma determinada ideia se relaciona com outras ideias no interior da mesma matéria e também com ideias de outras áreas, ou mesmo compreendendo os sujeitos e suas necessidades para recorrer a instrumental/repertório adequado.
- b) Transformação, que envolve interpretação crítica (avaliação do professor sobre o conteúdo a ser ensinado); representação (escolhas didáticas do

professor para representar esse conhecimento para determinados sujeitos); seleção (sequência didática, planejamento da aula); adaptação (ato de adaptar o repertório selecionado à cultura dos alunos/turma).

- c) Instrução, o ensino propriamente dito.
- d) Avaliação do processo de ensino durante e depois dele, analisando se o aluno consegue no momento e/ou conseguiu aprender ao final desse processo.
- e) Reflexão, a avaliação do professor, de sua prática.
- f) Nova compreensão, fruto dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Ao longo da década de 1980, Shulman enfatizou também o paradigma perdido (*missing paradigm*), ao denunciar que as pesquisas sobre o ensino, na tentativa de simplificar as complexidades inerentes a ele, ignoraram o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionavam. Tais pesquisas não investigaram como o conteúdo de uma determinada área era transformado, a partir do conhecimento do professor, em conhecimento a ser ensinado.

Destarte, a favor da profissionalização da docência, Shulman expôs argumentos relativos aos conteúdos, ao caráter e às fontes do conhecimento de base para o ensino, a fim de responder perguntas de ordem intelectual, prática e normativa que cercam a retórica sobre o pensamento do professor. Como proporcionar a construção, na formação para a docência, dessa base de conhecimentos profissionais? Quais são as fontes desses conhecimentos? De que áreas do saber acadêmico e da experiência os professores podem extrair sua compreensão e formar sua base de conhecimentos necessários à docência? Que termos podem ser usados para conceituar essas fontes?

Shulman elaborou categorias conceituais dos conhecimentos que, a seu ver, sustentam a compreensão que deve ter o professor para que os alunos aprendam. São esquemas gerais do conhecimento de base que constituem ferramentas para o ofício docente. Essa base de conhecimentos incluiria:

- a) Conhecimento da matéria a ser ensinada.
- b) Conhecimentos pedagógicos produzidos por estudiosos da educação, especialmente considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito.
- c) Conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente.
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo, que trata do especial amálgama de conteúdo e pedagogia, esfera exclusiva do professor, sua forma própria de compreensão profissional.
- e) Conhecimento dos alunos e de suas características.
- f) Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas.
- g) Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para ilustrar sua perspectiva quanto ao paradigma de investigação que propunha e sobre a base de conhecimentos profissionais da docência, Shulman relatou uma experiência observada em estudo que realizou com professores peritos. Trata-se do caso da educadora Nancy, com 25 anos de experiência profissional. Ela atuava como se dirigisse uma sinfonia. Nancy atendia a todos os alunos, dos mais tímidos aos mais barulhentos, provocando e sondando os alunos em torno do conteúdo que ensinava. Dominava de tal modo o conteúdo que saberia usá-lo para diferentes fins pedagógicos, para distintos níveis de dificuldade, para diferentes tipos de alunos e variados tipos de temas ou ênfases. “La combinación entre comprensión de la materia y destreza pedagógica que se observaba en Nancy era simplemente deslumbrante” (SHULMAN, 2005, p. 3). Quais são, pois, as crenças, conceitos e habilidades que permitem a Nancy ensinar do modo que ensina? Podem outros professores ser preparados para ensinar com esse grau de destreza?

A motivação de Shulman coincide com nosso esforço investigativo. Será possível identificar, nas práticas dos professores *experts*, crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitem reorientar a formação docente? Nossa investigação tem o limite de não contemplar o histórico de constituição profissional do professor referencial, ou seja, não conseguiu evidenciar as fontes da formação da base de conhecimentos desse professor. Nem contemplou a observação de seus fazeres a partir do olhar de investigador, mas sim da visão privilegiada de seus alunos. Porém, seus fazeres indicaram alguns elementos que evidenciam sua base de conhecimentos profissionais, de que trataremos na próxima seção.

PERCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE OS SEUS REFERENCIAIS DE PRÁTICA DOCENTE

Como já dito na introdução, aplicamos questionário aos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Não nos dirigimos a todos os estudantes, mas, especialmente, àqueles que já tinham cursado, ao menos, 50% das disciplinas do currículo. Essa opção foi feita com a intenção de alcançar respondentes que, pelo tempo de curso, foram mais afetados, do ponto de vista quantitativo, por diferentes práticas professorais no contexto de um curso de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Do total de 38 respondentes, foram identificados 17 professores formadores como referenciais para/por seus alunos, o que denota algumas possibilidades:

- a) A ampla distribuição indica que a condição de referencial para um aluno é de âmbito extremamente particular, em que cada um constrói critérios intimamente pessoais, pouco compartilhados entre os pares.
- b) Não há professor que consiga atingir a todos os alunos com o mesmo grau de abrangência.

A questão sobre quem e por que são os referenciais inaugurou a sequência de perguntas. Classificamos as respostas de acordo com a ênfase, buscando agregar coletivamente os significados individuais indicados por cada respondente.

Para efeito de organização do anúncio às evidências dessa pergunta, classificamos três blocos de categorias: relacional, metodológico e profissional.² Todos os blocos obtiveram certa proporcionalidade após auditarmos as ênfases, no tocante ao número.

O bloco relacional integra as ênfases que agregaram os seguintes sentidos nas falas dos respondentes sobre os porquês: deseja espelhar sua prática na prática do professor; não deseja espelhar sua prática na prática do professor; mantém relação respeitosa com os alunos; mantém relação que extravasa o limite da sala de aula; professor gosta do que faz; professor motiva os alunos.

O que é mais significativo na aprendizagem da docência? O que está sendo ensinado ou como está sendo ensinado? O aspecto marcante nesse bloco foi a relação estabelecida e mantida entre os referenciais e seus alunos. Essa percepção indica que, para um professor ser considerado referencial, é necessário que ele afete o aluno. Afetar é extravasar a relação inerente à mediação do processo de ensino-aprendizagem. É oferecer ao aluno possibilidades de interação que ultrapassem o limite do comum. É fazê-lo perceber que, mais do que professor, há um parceiro na busca pela aprendizagem. Uma relação entre pares em prol de um objetivo comum: a aprendizagem do conteúdo. Verificamos que ser referencial é atingir um *status* que outros professores não atingem para os alunos, e que a relação estabelecida envolve diálogo horizontal, respeitoso, estimulante e motivador em torno de um conhecimento importante à profissionalização.

O bloco metodológico contemplou um amálgama entre metodologia, estratégias e habilidades dos professores referenciais. As ênfases se relacionaram de tal forma que a codificação (BARDIM, 2006, p. 103) realizada na análise descritiva, com posterior categorização (p.117), pouco desagregou elementos de sentidos tão imbricados. Esse foi o bloco em que mais identificamos a didática do referencial, a reunião de seu escopo de saberes em prol da efetivação do processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005).

A palavra que mais evidencia a recorrência das falas dos respondentes, nesse bloco, é metodologia. Metodologia envolve concepções de educação, de ensino, de aprendizagem,

2 Reconhecemos que a categoria "profissional" envolve o relacional e o metodológico e que o trabalho docente é, em essência, um trabalho interativo, portanto genuinamente relacional. Ainda assim, optamos por designar como profissionais os aspectos referentes ao conhecimento da matéria a ser ensinada e às habilidades de operar com esse conhecimento para ensinar, visto que estes representam com maior potência o ofício docente.

de avaliação, enfim, de diversos componentes que permeiam o processo a ser vivenciado por professor e alunos em torno do conhecimento. A partir do método, emergem as estratégias, isto é, as formas por meio das quais o caminho será percorrido, materializadas pelas habilidades de saber-ser-fazer do professor.

Os métodos evidenciados pelas falas indicam concepções de ensino que pressupõem escolhas do professor quanto ao respeito à figura do aluno como sujeito de sua aprendizagem, ao prazer como uma variável importante na mediação entre o aluno e o docente em torno de um conhecimento, a articulação entre teoria e prática, todos tangenciados pela ideologia política inerente a qualquer concepção e ação.

As estratégias indicadas pelo grupo de respondentes são pouco claras. Além das citações referentes às avaliações lúdicas, apenas advertem, de forma geral, que a forma escolhida pelo professor possibilitou aprendizagens profícuas, interessantes e/ou fáceis.

As habilidades se referem ao saber comunicar, saber argumentar, ser dinâmico, organizado, empenhado, pesquisador, enfim, posturas de fazer e ser muito particulares ao indivíduo eleito, mas passíveis de serem agregadas pelo justo motivo de indicarem capacidades comuns aos investigados.

No último bloco profissional, integram-se as ênfases ainda referentes às causas da indicação: matéria que leciona, conhecimento aprendido significativo, domínio do conteúdo, profissionalismo, coerência entre discurso e prática.

O fio condutor desse bloco é o conteúdo da matéria a ser ensinada. Todas as ênfases reúnem significados que são tangenciados pelo conteúdo trabalhado pelo professor. Compreender o conteúdo é fundamental, tanto quanto saber explicá-lo de diferentes maneiras; tanto quanto ter atitudes condizentes ao conteúdo; e tanto quanto denotar entusiasmo em face do conhecimento. O grupo de respondentes que elegeu seu referencial a partir da relação estabelecida entre eles, o professor e o conteúdo apresentaram justificativas que permitiram depreender que:

- a) Dominar o conteúdo a ponto de estabelecer relações com o contexto social é digno de indicação de

referencial. Cremos que, para chegar a esse nível de análise, o professor não se limita a entender os conceitos e descrições sobre dado conteúdo. O referencial corrobora os argumentos de Shulman ao sugerir, pela visão de seu aluno, que ele possui atributos de um professor perito (*expert*), que dentre outros conhecimentos de sua base profissional, domina o conteúdo da matéria a ser ensinada.

- b) O próprio conteúdo ensinado motivou a indicação porque proporcionou aproximação do aluno com o conteúdo e conseqüente interesse pelo mesmo. O que nos leva a crer que a forma como o professor lecionou também contribuiu.
- c) O conteúdo foi significativo para o aluno. Inadequado supor que uma intervenção mal sucedida possa provocar uma indicação de referencial. Logo, e novamente, imputamos ao *êthos* professoral, a forma de ser e fazer do professor, a qualidade que aparece como elemento fundamental na justificativa dos alunos que relacionaram seu professor devido à aprendizagem do conteúdo.
- d) As atitudes docentes, tais como mostrar compromisso com os alunos por sua dedicação ao que se propunha, pela exigência suscitada, pela sua empolgação, por se mostrar estudioso do conteúdo ensinado, por não demonstrar cansaço etc., denotam o compromisso profissional que o professor teve com os alunos.

Quais são suas principais qualidades docentes? Essa pergunta compôs o questionário no intuito de possibilitar uma organização mais sintética dos motivadores da identificação de referencial realizada pelo seu aluno, já contemplados na resposta à pergunta anterior, pois os porquês da identificação e eleição como referencial certamente se relacionam com as suas qualidades. Além disso, a pergunta serviu para validar os dados, pois, de fato, as justificativas se repetem. Metodologia empregada, coerência entre discurso e prática, relação aproximada entre professor e aluno, atributos

pessoais – relacionais e/ou metodológicos – e domínio do conteúdo são as ênfases que mais representam os sentidos expostos pelos respondentes.

No que tange à metodologia empregada, alguns respondentes indicaram:

– *Explica com clareza, repete as explicações exemplificando de formas diferentes, [...] e não atola os alunos de exercícios dispensáveis e de repetições vãs.*

No que tange à coerência entre discurso e prática:

– *[...] práticas condizentes com seu referencial teórico.*

No que tange aos atributos pessoais – relacionais e/ou metodológico:

– *Simplicidade, clareza, [...] autocrítica, organização, dialogicidade, afetuosidade e exigência.*

No que tange aos conteúdos lecionados:

– *Conhecimento profundo sobre as disciplinas e temáticas que as compunham.*

Cunha (2012, p. 123-132) constatou em seu estudo o que nomeou de “habilidades do bom professor”. As habilidades observadas na prática dos sujeitos de sua pesquisa foram classificadas pelas categorias:

- a) Organização do contexto da aula, que abrange as habilidades do professor em explicitar para os alunos os objetivos do estudo, por acreditar que os alunos, se compreenderem o porquê do estudo, estarão mais motivados; em situar historicamente o conteúdo (para tal o domínio deste é fundamental); em estabelecer relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber, favorecendo uma contextualização do conhecimento trabalhado; e em descrever o roteiro, oferecendo uma visão sincrética da aula.
- b) Incentivo à participação dos alunos, favorecendo um ambiente ao diálogo, chave para uma aula participativa e criativa, com ênfase no reforço positivo às intervenções dos alunos, aproveitando as respos-

tas para dar continuidade à aula; coletivizar dúvidas como estratégia de produção de conhecimento, pois a dúvida de um aluno pode ser também de outro; e partir das experiências dos alunos.

- c) Trato da matéria de ensino, tornando o conhecimento acessível, enfatizando novamente o conteúdo e seu domínio, fazendo uso de analogias, relações de causa e efeito, teoria e prática etc.; e uso adequado dos recursos disponíveis, variando os estímulos.
- d) Uso da linguagem pelo professor, com clareza nas explicações, tanto no uso de terminologia adequada quanto no emprego da voz, com a observação de pausas e entonação variada que dê significado ao discurso; certa dose de humor no trato com os alunos, aproximando-se no esforço de tornar prazerosa a aprendizagem escolar e aproveitando certas situações engraçadas para dar dinamismo à aula.

Em suma, as ênfases que apresentamos das falas dos respondentes muito se aproximam das ênfases do estudo de Cunha. Os professores indicados possuem qualidades quanto à relação que transparecem ter com o conteúdo que lecionam, além de atributos pessoais que os aproximam dos alunos.

Assim sendo, as marcas comuns indicadas por André (1995), resultado dos estudos desenvolvidos acerca do bom professor permanecem em sintonia. As evidências desses estudos não apontam irregularidades; ao contrário, fortalecem as marcas comuns já descritas pelos resultados dessas investigações.

Em nosso estudo, buscamos identificar fatores que explicitassem mais detidamente a relação do professor referencial com o conteúdo sob sua responsabilidade. Entendendo o destaque dado por Shulman (2005) ao conteúdo no contexto da crítica aos padrões da racionalidade técnica, o *missing paradigm* (paradigma perdido), procuramos compreender o que os respondentes comentaram a respeito da relação entre o conteúdo e o referencial, de como as práticas dos professores indicados revelavam a relação que tinham com o conhecimento da matéria a ser ensinada.

As respostas, além de ressaltarem que o professor compreendia fundamentalmente o conteúdo que ensinava, iam além, apontando diversas aptidões docentes que possibilitaram distintas categorizações de sentido:

- a) **Domina o conteúdo e busca se atualizar:** parte dos respondentes indicou que seus referenciais não apenas dominavam o conteúdo, como também se atualizavam. A fala a seguir é representativa desse grupo:
 - *O professor domina bastante os conteúdos, tendo livros lançados sobre os assuntos das disciplinas que leciona, mas também demonstra estar sempre se atualizando, trocando com os alunos e buscando novos conhecimentos para agregar a si e a todos.*

- b) **Domina e acolhe contribuições dos alunos:** nessa categoria, agregam-se significados das respostas dos alunos que indicavam ser o seu referencial um bom ouvinte, a despeito de dominar o conteúdo:
 - *Ela leciona Abordagens Didáticas da Educação de Jovens e Adultos. Estuda desde o início como surgiu essa demanda na sociedade e o quanto é difícil o combate do analfabetismo no Brasil, cujas raízes históricas são fincadas no término da escravidão, além de outros motivos. De forma que toda a questão social, política, cultural e econômica é perfeitamente dominada pela professora x. Isso sem contar que ela é muito educada, sabe ouvir e para para ouvir seus alunos em suas aflições acadêmicas.*

- c) **Domina, deixando ver a apropriação do conteúdo pela articulação de diversos autores e teorias referentes, oferecendo ilustrações práticas exemplificadoras:** para significativa parte do grupo de estudantes, o referencial domina o conteúdo ensinado de tal modo que o articula valendo-se de diversos autores e teorias referentes ao conteúdo ensinado e oferece exemplos práticos, ilustrativos, por vezes, da complexidade do conhecimento em aprendizagem:
 - *Ela sempre dá exemplos práticos respaldando-se em autores conceituados que falam sobre o tema debatido em sala de aula.*

- d) Domina o conteúdo e transmite segurança: um respondente indicou que seu referencial, além de dominar o conteúdo, transmite segurança ao ensiná-lo:
– *Domina totalmente o conteúdo que leciona e transmite muita segurança, confiança sobre o que fala e nos desafia a fazer o mesmo.*
- e) Domina e reflete a relação que tem com o conteúdo, motivando os alunos: um aluno indicou que se sentia motivado e convidado a estudar a área relativa ao conteúdo ensinado pela relação que o professor transparecia ter com ele:
– *A professora x parece ser apaixonada pela sua disciplina. Além de dominar os conteúdos que leciona, ela mobiliza os alunos a querer aprender sobre a área de administração educacional.*
- f) Domina e gosta do que faz: com certa similaridade à anterior, essa categoria abarcou respostas que indicavam a satisfação que o professor denotava ter pela tarefa que exercia:
– *Tenho uma visão muito positiva. Como disse, a maneira como este parece contente com o que leciona. Há, para mim, uma relação direta entre o trabalho e o gostar do que faz.*
- g) Domina e é experiente: determinado grupo respondeu que, na sua visão, o referencial tinha experiência, o que é um vetor de qualificação:
– *Ela domina o conteúdo da disciplina que ministra, é doutora nessa especificidade que leciona, domina esse conhecimento específico e está acostumada a dar aquela disciplina na graduação, mestrado, doutorado, seminários, palestra, pesquisa... Ela só estuda esse campo ou se debruça a trabalhar mais com essa linha...*
- h) Domina e vai além: grande parte dos respondentes indicou que seu referencial ultrapassava os limites do esperado:
– *Excelente, pois vai além da ementa determinada. Nos possibilita fazer “links” com outros assuntos em voga na mídia, com tabus e conceitos paradigmáticos.*

- i) Domina e promove aprendizagens significativas: parte dos respondentes ressaltou que seu referencial promovia aprendizagens significativas:
– *A professora se mostra bastante articulada em relação aos conhecimentos trabalhados em aula. As aulas dela fazem sentido, pois ela vive e nos faz viver os conteúdos trabalhando, sendo assim, sempre há relação teoria e prática, ocorrendo a aprendizagem de forma significativa.*
- j) Domina e é coerente com o conteúdo que leciona: finalizando, parte dos respondentes se referiu a relação entre o conteúdo lecionado e seu referencial a partir da coerência vista entre aporte teórico e prática pedagógica:
– *Ela domina muito o referencial que leciona, mas não tem medo de dizer que não sabe algo e que vai estudar mais. A prática dessa professora está intimamente ligada ao seu referencial teórico metodológico.*

Como podemos notar, muitas significações distintas são possíveis na análise de um mesmo objeto – a relação entre o conteúdo ensinado e seu mediador. Na visão dos alunos, todos os referenciais indicados dominam o conteúdo da matéria a ser ensinada, de tal modo que enriquecem seu trabalho pedagógico. Dessa forma, permitem que os alunos identifiquem esses diferenciais, agregando-os ao rol dos motivadores para qualificação de professor referencial dos mesmos.

A compreensão de um conteúdo, primeira etapa do processo de raciocínio pedagógico do professor (SHULMAN, 2005), ou seja, da mobilização dos seus conhecimentos de base profissional em prol de uma intervenção pedagógica, é uma etapa importante, pois prevê a compreensão dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas. Entretanto, compreender a matéria nessa complexidade não garante a aprendizagem da mesma pelo aluno. Não basta saber o conteúdo. É preciso saber ensinar.

A dimensão do ensino inerente aos conteúdos nos estudos de Shulman reside no que nomeou de conhecimento pedagógico da matéria. Uma amálgama entre o conhecimento da

matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico geral (oriundos dos estudos das ciências aplicadas à educação). É uma dimensão exclusiva do professor. Segundo Shulman (2005), trata-se de sua forma própria de compreensão profissional.

Sobre a relação desse professor com os alunos, o que você tem a dizer? Essa pergunta pretendia validar, através dos respondentes, um aspecto que Cunha (2012) anunciou em seu estudo sobre o bom professor: na visão dos seus alunos, prevalecem os aspectos afetivos como maiores motivadores para elegê-lo como bom. Será que essa evidência se confirmaria no estudo?

Constatamos que esse aspecto foi o que mais esteve presente nas falas dos respondentes, atravessando todas as respostas ao questionário. Essa dimensão favorece, a nosso ver, a predisposição do aluno para o conhecimento sistematizado pelo professor. Consideramos que o afetar é mobilizador – de aproximações ou até de afastamentos. No contexto dos significados atribuídos pelos alunos às práticas dos formadores referenciais, afirmamos ser de aproximações, de disponibilidade, de afeição – o afetar com afeto.

– A professora consegue estabelecer uma relação afetiva muito forte com os alunos, e isto propicia um clima muito agradável na sala de aula.

Do grupo de respondentes, houve os que afirmaram que o professor agradava a todos, enquanto outro grupo indicou que, apesar de considerá-lo referencial, não era unanimidade na turma. As falas são representativas desses grupos, respectivamente:

– A relação é excelente e não conheço um aluno que tenha se queixado por qualquer razão desse professor.

– Não são todos os alunos da faculdade que gostam da didática da professora, mas posso dizer que suas aulas são de excelência, por alinhar teoria e prática.

Um grupo de alunos respondeu, sucintamente, que a relação entre o professor e os alunos era satisfatória, como nos excertos a seguir: “Boa”; “Muito boa”; “Maravilhosa”; “Excelente”; “Ótima”; “A melhor possível”.

Outro grupo de alunos indicou que a relação estabelecida entre o referencial e sua turma não era de uma proximidade afetiva, e sim distante, séria ou apenas profissional, entretanto, nem por isso deixou de ser valorizada pelos alunos que os elegeram como referencial.

– Acho a relação séria, ética e responsável, sem deixar de ter em mente que está trabalhando com a formação de futuros professores (...). Procura atender da melhor forma possível às demandas dos alunos, sem muito afeto.

Ademais, a evidência mais significativa das falas dos respondentes se emoldura nas relações afetivas. Distintas por leves alterações de significado, as ênfases que representaram os sentidos de determinado grupo e que se forjaram na análise descritiva, foram: relação respeitosa e atenciosa; relação afetiva e amigável; relação franca; relação aberta ao diálogo; e relação próxima aos alunos.

Creemos que o viés que une as falas no tocante à afetividade do professor para com os alunos, na relação estabelecida entre ambos, é o respeito. Presente em todo o percurso de análise dos dados, sobretudo nas respostas da pergunta ora analisada, o respeito do professor para com o seu aluno se manifesta nas falas que indicam as suas qualidades: respeita o aluno sendo atencioso; respeita o aluno sendo paciente; respeita o aluno sendo franco; respeita o aluno possibilitando que se expresse, dialogando com ele; respeita o aluno sendo cordial. Na análise das demais perguntas, outras qualidades dos referenciais manifestaram o respeito ao aprendente quando os respondentes indicaram ser o referencial um profissional comprometido, coerente com seu referencial teórico, que domina o conteúdo ensinado, que gosta do que faz, que vai além das expectativas, que tem clareza nas exposições, que traz o conhecimento para a realidade do aluno etc.

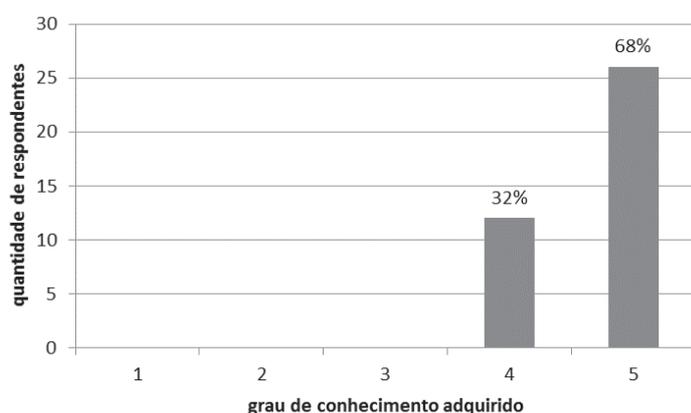
Logo, indagamos o quanto a formação inicial tem promovido, além do ensino de matérias pretensamente importantes para a futuro exercício docente dos professores em formação, a aprendizagem de valores. Respeito se ensina? Nós, professores, precisamos nos perguntar, sempre que possível, o quanto negligenciamos em nossa ação pedagógica o ensino de

valores – éticos, comunitários, sociais e, por que não, culturais. Nossos respondentes, olhando para as práticas de seus formadores, indicam que eles ensinam valores. Essa evidência coloca-se como uma das contribuições mais significativas do estudo. Aqueles e aquelas que são referenciais de futuros professores, que serão arquétipos de prática para eles, ensinam valores aos seus aprendizes, ou, ao menos, acrescentam valores já construídos nas suas trajetórias. Contribuem para construção de uma identidade responsável, o que, consequentemente, nos faz afirmar que terão elementos para propagar os frutos de um ensino responsável politicamente.

Quanto considera que aprendeu o conteúdo sob a responsabilidade desse professor? Essa pergunta foi idealizada para que seus resultados pudessem ser cotejados aos dados originados pelas questões que a antecederam. O desafio proposto consistiu em identificar, nesse exercício, se a eleição de referencial de prática havia se dado por fatores que não, necessariamente, correspondam à aprendizagem do conteúdo.

O respondente foi impelido a transformar sua visão sobre sua aprendizagem do conteúdo lecionado pelo seu referencial em uma escala de 1 a 5, onde um (1) representaria o mínimo e cinco (5) o máximo de aprendizado em torno do conhecimento em mediação. Segue abaixo o gráfico referente às respostas:

GRÁFICO 1 - Grau de aprendizado alcançado com o professor referencial na visão dos alunos participantes do estudo



Fonte: Elaboração dos autores.

Pode-se depreender que os respondentes indicaram ter aprendido significativamente o conteúdo da matéria ensinada, o que denota substantiva relação entre as práticas do formador e a finalidade última do processo de ensino – a aprendizagem. Do total dos respondentes, 26 (68%) consideraram que aprenderam o máximo, enquanto 12 (32%) indicaram que não aprenderam tudo aquilo que poderiam, mas aprenderam bastante. Os motivadores para a indicação pelo respondente sobre sua eficaz aprendizagem não foram solicitados.

O fato é que essa evidência amplia ainda mais a potência de estudos sobre os professores peritos (SHULMAN, 2005). A validade desses estudos para a formação inicial reside na efetividade dos seus resultados – as práticas dos formadores referenciais promovem aprendizagens significativas. Elas podem colaborar na reorganização dos currículos de cursos de formação, uma demanda candente nos dias atuais.

A questão consequente, então, gira em torno dos cursos de formação de professores no ensino superior, na figura dos seus formadores. Por que não se afetam por esses resultados? Eles parecem trazer em seu imaginário que promover análise de práticas bem sucedidas é um retorno à didática instrumental, prescritiva, aplicável em qualquer contexto e sob qualquer condição. Não é isso o que propomos.

Investigar práticas bem sucedidas e integrar esses estudos na formação do futuro professor requer, primeiramente, refletir sobre como eles podem ser úteis na profissionalização da docência.

A base de conhecimentos profissionais de todos os autores que aqui discutimos imputa à experiência grande valor. Pois bem, o professor perito citado por Shulman tem, sobretudo, experiência. Como proporcionar um mínimo de repertório ao professor em formação inicial, oriundo da experiência, e que seja válido, útil, antes de compor o seu próprio saber experiencial (TARDIF, 2002)? Questionamos: se a experiência tem grande valor após adquirida, por que não é alvo de investimento da formação inicial? Por que se hesita tanto em promover repertório prático de intervenção? Quando a experiência é adquirida com o tempo, o professor planeja sua aula recorrendo também ao seu repertório experiencial. Esse

repertório é readequado, transformado a partir das necessidades do professor e dos alunos, ensinado, avaliado e novamente compreendido, retornando à sua base de conhecimentos, no que Shulman (2005) trata de nova compreensão, última etapa do processo de raciocínio pedagógico.

CONCLUSÃO

A formação inicial de professores para a escola contemporânea tem sobre si o grande desafio de propiciar a iniciação à docência de seus estudantes, considerando o contexto real e não ideal da escola atual. A escola precisa ser reinventada, como sugeriu Candau (2000), visto que as inúmeras tentativas de universalização da escola básica modificaram o contexto do trabalho pedagógico, afetando o ensino, a função dos professores e, portanto, as condições para o trabalho docente, trazendo luz aos desafios da atualidade que envolvem diferenças étnicas, culturais, sociais, de gênero etc. Nesse contexto, o ensino de didática na formação inicial de professores não pode se isolar desse cenário, ficando subsumida apenas ao como se aprende, ou, por outro lado, apenas envolvida com discussões genéricas sobre temas atinentes à formação docente.

Os resultados de nossa pesquisa mostraram que a didática de professores referenciais pode favorecer a emergência de um *status* de arquétipo de prática para o futuro professor. Dito de outro modo, as práticas do professor formador reconhecido por seus alunos como referência profissional são contributivas para a constituição da identidade docente, afetando o conhecimento profissional de base de futuros professores e oferecendo, portanto, significativa contribuição para a formação em didática de professores para a escola básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

CANDAU, V. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea, 2009.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2, p. 01-30, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GISELI BARRETO DA CRUZ

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do Geped – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, da FE/UFRJ
giselicruz@ufrj.br

JULES MARCEL

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE- UFRJ)
julesmarcel.ufrj@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014