

ENSINO DE DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES

Giseli Barreto da **Cruz** – UFRJ

Marli Eliza Dalmazo Afonso de **André** – PUC-SP

Agência Financiadora: CNPq e FAPERJ

Introdução

Neste texto discutimos parte dos resultados obtidos com pesquisa, realizada no período de 2009 a 2011, sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores. A base da investigação reside na concepção de Didática fundamental proposta por Candau (1983) e sua assimilação nos programas de formação de professores, visto que o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental.

Embora, pesquisa realizada por Libâneo (2011), sobre o panorama do ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia, revele que, no Estado de Goiás, a análise das ementas dessas disciplinas “mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental (...)” (LIBÂNEO, 2011, p.29), em nosso meio, considerando as discussões em encontros de planejamento e avaliação de professores de Didática no âmbito da Faculdade de Educação onde trabalhamos, parece predominar uma abordagem de Didática que tende a ignorar o ensino de conteúdos ligados ao foco instrumental e priorizar diversos assuntos que envolvem a formação docente, sem que, necessariamente, o ensino e a aprendizagem sejam afirmados como o núcleo central da discussão. A essa percepção tácita se liga o que revelam estudos recentes sobre formação de professores (GATTI, 2010).

No contexto da problemática, encontra-se a discussão em torno da dispersão ou diversificação da Didática. Na visão de Candau (2009, p. 38), “mais do que uma questão de *dispersão* é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas”. No nosso entender, o ensino de Didática nos cursos de licenciatura se beneficia da diversificação, porém enfrenta o desafio de não perder o foco em face à pluralidade de temáticas e abordagens confluentes à área. Nossas observações apontam que a proposta de uma Didática que ajude o professor a entender o processo de ensino e aprendizagem para delineá-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?

Nesse sentido, foram estabelecidos para a pesquisa os seguintes objetivos: analisar concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

Metodologia

O objeto do estudo e os objetivos estabelecidos apontaram para uma definição intencional e proposital dos sujeitos participantes, no sentido de assegurar a composição de um grupo essencialmente constituído de professores que ensinam Didática em cursos presenciais de licenciatura oferecidos por instituições universitárias. O procedimento de partida do estudo consistiu em escolher as instituições formadoras e localizar os docentes, cujas trajetórias de atuação correspondessem aos sujeitos almejados.

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 localizadas no Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. A partir do mapeamento obtido, selecionamos três instituições - uma pública federal, uma pública estadual e uma privada - 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 consistiu na análise de depoimentos obtidos através de entrevistas semiestruturadas, conjugadas com grupos de discussão compostos de até dez professores de cada universidade, além de observações de aulas. A entrevista favoreceu a captação das concepções do formador e os grupos de discussão e as observações de aulas favoreceram a apreensão da 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. Este contexto exigiu, na condição de mediadores 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).

O trabalho de campo da pesquisa registra a realização de dezoito entrevistas, dois grupos de discussão e dez aulas observadas na universidade pública federal; nove entrevistas, um grupo de discussão e dez aulas observadas na universidade pública estadual e treze entrevistas, um grupo de discussão, e dez aulas observadas na universidade privada.

Teorizações

Procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que nos ajudassem a entender o processo de ensino e do aprendizado da docência. Desta forma, o quadro teórico da pesquisa foi elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (1998), Cochran-Smith & Lytle (1999), André *et al* (2010) e Zeichner (2009).

Roldão (2007) argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar desta distinção decorrer de construção histórica e social em permanente evolução. 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 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 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, buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado pelos formadores de professores, tentando identificar o que prevalece: transmissão ou mediação?

Gauthier (1998), bastante envolvido com o movimento geral da pesquisa sobre o ensino, se propôs 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, descrevendo seis saberes essenciais: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica. Tardif (2002) e Shulman (2005)

também se ocupam com os saberes e conhecimentos profissionais docentes, oferecendo importantes contribuições. Todavia, preferimos trabalhar com as ideias de Gauthier em face da problematização que faz sobre os saberes pedagógicos. Nosso estudo partiu do pressuposto de que a prática do formador deve ser parâmetro de constituição da própria prática profissional do futuro professor. Segundo Gauthier (1998), 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.

As autoras norteamericanas Cochran-Smith & Lytle (1999) se constituíram como peça chave para fundamentação de nossa investigação porque distinguem três concepções de aprendizado de professores. O **conhecimento-para-a-prática** sustentada pela premissa que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem sucedida. O **conhecimento-na-prática**, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem. E o **conhecimento-da-prática**, que parte do pressuposto que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. Para que isto aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola.

A contribuição dessas pesquisadoras vem ao encontro de nosso interesse pela Didática e o aprendizado da docência. Procuramos saber o que os formadores pensam e o que realizam em suas aulas de Didática, espaço de problematização do ensino e da aprendizagem, o distintivo principal da função docente (ROLDÃO, 2007), para propiciar o reconhecimento e a assunção de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

Sobre os professores formadores, André *et al* (2010) oferecem importante contribuição para o debate, tanto pela qualidade do estudo realizado quanto porque a pesquisa sobre esses 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 este 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 (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 sobre o que se faz a favor do aprendizado da docência.

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.

Quem são os professores de Didática investigados?

Do grupo de professores formadores da universidade pública federal, 13 são mulheres e cinco são homens. Quase todos provêm de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais. O grupo englobou professores de todas

as áreas curriculares da educação básica, além dos responsáveis pela Didática “geral” dos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição. Grande parte do grupo (14) atuou como professor da escola básica. Um pouco mais de um terço (sete) está iniciando carreira como professor universitário. As motivações para atuar como formadores de professores no âmbito da Didática e 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 em um campo investigativo desses professores, mas por conta da experiência como professor e dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos (GAUTHIER, 1998).

Alguns formadores que reúnem pouco tempo de exercício de docência na educação básica, mas, mais que isto, são iniciantes como professores de Didática, declararam 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 do professor é atenuada ao ponto do professor não se reconhecer como detentor desta função.

Dentre os investigados, nota-se que se manifesta em alguns a mobilização a favor de pensar e praticar o ensino considerando a sua dimensão de formador de professores, evidenciando 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 esta

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 (2010). Verificamos, em nossa pesquisa, 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 (2010). A experiência da instituição investigada deixa ver o quanto esta 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... 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. (Fonte: Entrevista)

Do universo de nove professores entrevistados na universidade pública estadual, sete são mulheres e dois são homens. Apenas três integram o quadro efetivo da instituição, visto que os demais são substitutos. No que diz respeito à formação na educação básica, apenas um estudou em escola pública durante toda essa etapa de ensino, cinco frequentaram tanto a escola pública quanto a particular, dois estudaram apenas em estabelecimento de ensino privado e um professor não mencionou a formação obtida na educação básica.

Quando perguntados sobre a formação na graduação, todos informaram que se graduaram em universidade pública. Entre os entrevistados, seis têm graduação em Pedagogia e os outros três fizeram licenciatura em História, Letras e Geografia. Vale ressaltar que, entre os entrevistados que se formaram em Pedagogia, quatro haviam feito, anteriormente, o curso Normal.

Sobre qualificação na pós-graduação, seis fizeram mestrado em universidade pública, dois em universidade particular (PUC) e um entrevistado não declarou onde fez o mestrado. Dos nove entrevistados, três são doutores. Estes três são os professores efetivos da instituição. Outros três professores informaram estar cursando o Doutorado.

Ao serem questionados sobre suas experiências profissionais, oito informaram terem atuado ou estar atuando na educação básica. Três no ensino privado e os demais no ensino público. Quanto à atuação no ensino superior, sete possuem experiência somente na rede pública, enquanto dois atuaram nos dois setores de Educação.

Dos treze entrevistados da universidade privada, nove são mulheres e oito são homens. Grande parte fez o curso de formação de professores na modalidade do curso Normal. A maioria também cursou Pedagogia e cinco têm formação em outras licenciaturas. Ainda no âmbito da formação em graduação, cabe destacar que três declararam possuir mais de um curso superior. Acerca da formação continuada nos cursos de pós-graduação lato sensu, onze do total declararam ter cursado alguma especialização em área educacional, sendo que sete afirmaram ter mais de uma. No que tange ao mestrado, nove professores declararam ter concluído e dois estão em fase de conclusão. Já sobre o título de doutor, dois já o possuem e um está em fase de conclusão de estudos. Ressalta-se que onze entrevistados declararam possuir experiência na educação básica, seja lecionando, seja atuando em área de gestão.

Dado relevante, entre todos, é que os formadores de professores que lecionam disciplinas ligadas à Didática não investigam o campo. O que não quer dizer que não estão inseridos em outros contextos de pesquisa, corroborando o que se constatou entre os entrevistados da universidade pública federal.

Assim, do total de 40 participantes da pesquisa, 18 são da universidade pública federal, 09 da pública estadual e 13 da universidade privada. Trinta são mulheres e dez são homens. Boa parte provém de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais. Muitos têm experiência como professores da educação básica. Na universidade federal predominam professores que estão iniciando carreira na instituição, na condição de efetivos; na universidade estadual prevalecem os professores temporários, na condição de substitutos; e na universidade privada, predominam os professores horistas.

Que concepção prevalece sobre Didática e como ela se reflete na estrutura da disciplina?

Interrogados sobre como percebem, compreendem e 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 esta hesitação:

Eu não tenho um conceito específico, mas eu acho que a Didática tem que ajudar a pensar no trabalho do professor, nos saberes, no aluno, na escola, no mundo... A Didática 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, um plano filosófico, um plano sociológico... Então, pra falar a verdade, eu não conseguiria conceituar a Didática com clareza e dizer que a Didática é uma disciplina apenas, já que ela envolve muitas relações e comprometimentos políticos. (Fonte: Entrevista)

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 estou em pânico porque eu não conheço esse campo. Eu vou estudar muito para ensinar Didática. (Fonte: Grupo de Discussão)

Poucos foram os depoentes que expuseram sua concepção sem reticências e, mais que isto, 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. 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. 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, a rua, o movimento social. (Fonte: Entrevista)

Entendemos que 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 e a forma como conceituam e se relacionam com a Didática interferem na formação e no aprendizado da docência?

Na universidade privada, a Didática não se constitui como uma disciplina, mas como unidade temática que integra o ementário da disciplina Ciências da Educação II. Nas universidades públicas pesquisadas, a Didática tem o status de disciplina, dividindo-se, em geral e específicas, ainda que a forma de designação não seja esta. A convergência de dados referentes às entrevistas realizadas nas três universidades evidencia que a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor é bastante recorrente. Prevalece uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos das disciplinas de fundamentos da educação para, então, chegar ao núcleo estruturante da Didática, o processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino; as teorias de currículo; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docente; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Nota-se que a constituição do campo da Didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a Didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da Didática prescritiva, com predomínio de técnicas, porém a problematização de Candau (1983), acerca da Didática instrumental e da Didática fundamental, parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados. Aqueles (poucos) que focalizaram a temática, o fizeram com muita propriedade, como se pode depreender do excerto a seguir:

Quando eu falo da constituição do campo da Didática, o objetivo é trazer uma discussão do que pode ser a Didática. Não do que é, porque ninguém é dono dessa definição, mas do que pode ser a Didática e que pode ganhar o nome de Didática. Existem universidades que aboliram essa disciplina, por conta de algumas associações que historicamente aconteceram entre essas disciplinas e algumas atividades pedagógicas, não sei se eu concordo com isso, o fato é que sob esse nome ou outro nome é muito interessante revisitar a história e a reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem no Brasil. Alguma confusão na disciplina? Não. Eu sei que isso não é história da

educação, mas quando a gente visita, por exemplo, eu parto em geral do seminário a Didática em questão. Aquele momento de ruptura é muito interessante, pra trabalhar com alunos de licenciatura, mas também os de pedagogia, esse momento histórico pra entender o que pode ser a Didática dentro das diversas abordagens. (Fonte: Entrevista)

Como ocorre a mediação do ensino nas aulas de Didática?

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 e, considerando as aulas observadas, 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 desta 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. (Fonte: Grupo de Discussão)

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 do que 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 esta posição de uma parcela pequena dos investigados.

Eu sento para pensar os 15 encontros de Didática... Eu não consigo. Fico pensando sobre o 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 por que? 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. (Fonte: Entrevista)

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.

Em algumas aulas eu trabalho com meta-aula, ou seja, eu procuro transformar a minha própria aula em ponto de discussão de aula. Então, eu sempre discuto com eles as minhas opções didáticas, minhas opções metodológicas, melhor dizendo procuro diversificar o máximo possível, primeiro porque é um princípio que eu opero de modo geral. Mas, especificamente nas aulas de Didática para que eles vivenciando algumas estratégias de sala de aula possam ir acumulando algum repertório inicial. (Fonte: Entrevista)

As análises sobre a mediação do ensino nas aulas de Didática têm apontado que os professores buscam ensinar Didática de uma forma ativa, envolvendo trabalho do professor, do aluno, do aluno com aluno e do professor com os alunos. Dão prioridade aos trabalhos coletivos, ao diálogo e às trocas de experiências. No caso da universidade privada, grande parte dos professores é horista. Com isto, acumulam outras funções em instituições diversas, sobretudo na educação básica, cujas experiências são socializadas nas aulas que dão para os licenciandos. Muitos graduandos, por sua vez, também já estão atuando nas salas de aula da educação básica, através de estágios remunerados ou como auxiliares de docentes, mesmo sem a certificação. Essa condição, em que pese os complicadores relacionados à precarização, à proletarização e aos obstáculos à profissionalidade docente, acaba favorecendo o andamento das aulas na licenciatura, em face da circularidade de situações da prática pedagógica na escola de educação básica e da discussão suscitada pelas mesmas.

Os professores investigados rechaçam a concepção técnico-instrumental centrada no como ensinar dissociado de sua intencionalidade pedagógica. Eles

privilegiam uma prática didática baseada no diálogo com seus alunos. Segundo declararam, os temas trabalhados são discutidos com os futuros pedagogos com forte ênfase na reflexão e na crítica, fazendo com que o ensino de e sobre a Didática se paute pela leitura de textos, debates, levantamento de questões e construções de sínteses. Ainda que alguns formadores ensinem por meio de meta-aula, prevalece, entre os investigados, a perspectiva de que a prática docente é teorizada sem, necessariamente considerar a relação forma/conteúdo de suas aulas como objeto de problematização com seus alunos, futuros professores e pedagogos.

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 declararam 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 de ensino. 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.

A análise dos dados nos permite afirmar que ensinar Didática não tem sido tarefa fácil para os formadores, 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. Para os professores investigados, predomina a variante de que a aula é o espaço/tempo 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, 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. Desta forma, 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 dizer da autora, “arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p.101).

Conclusão

Tentando responder o que conta como Didática nos cursos de formação de professores, nossa pesquisa aponta que não há prevalência da Didática instrumental na formação docente oferecida pelas instituições participantes do estudo. Revela-se a tendência de tratamento de uma série de temas necessários à formação de professores, sem, no entanto, se manifestar a preocupação com a afirmação da Didática fundamental, marcada pela multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Há diversificação, o que é, no nosso entender, muito benéfico para a área, mas também há dispersão e, sobretudo, perda do foco, visto que o processo de ensino e aprender tende a ser secundarizado nas concepções e práticas dos formadores investigados.

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 a alguém.

Os resultados apontam que os formadores acreditam que realizam uma prática baseada no diálogo, com estratégias de ensino variadas de acordo com o conteúdo trabalhado. Todavia, ainda não se manifesta a preocupação com a especificidade do saber pedagógico, visto que não é predominante a problematização desses saberes a partir da forma como a própria aula acontece.

Não somos adeptos da Didática instrumental, mas somos a favor de um ensino de Didática que, efetivamente, ajude o futuro professor a compreender a complexidade da mediação didática, com condições de articular saberes dos conteúdos específicos com os dos conteúdos pedagógicos e das suas experiências, à luz das teorias de ensino e de aprendizagem.

Assumimos e defendemos a perspectiva de que o objeto da Didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino, sendo este

entendido como o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém, marcado pela mediação e pela dupla transitividade, conforme defende Roldão (2007). Desta forma, o processo de ensinar incorpora em si mesmo o processo de aprender, constituindo-se como um único processo com movimentos distintos (ensinagem e aprendizagem), porém indissociáveis. 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 que 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.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *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, jan./abr. 2010.
- CANDAU, V. M. F. (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- _____. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305, 1999.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/PT: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. Em: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2011. [11-50]

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, jan./abr. 2007.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Trad. Alberto Ide. [Disponível na internet: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.Pdf>, acesso em 14/8/2011.]

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.