

O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística

Giseli Barreto da Cruz¹
Priscila Andrade Magalhães¹

Resumo

Este artigo decorre de um estudo com 52 estudantes de um curso de licenciatura em educação artística, que teve por objetivo analisar a aprendizagem da docência construída no contexto das disciplinas de didática, considerando o que se ensina, como se ensina e a influência do professor formador a partir do que ele próprio faz para ensinar. A opção por investigar esse curso se justifica porque a sua estrutura curricular, na instituição de ensino superior (IES) pesquisada, ainda se ancora na didática de cunho tecnicista, desafiando os formadores de professores que trabalham com a formação em didática na perspectiva crítica. Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário, aplicado aos estudantes, conjugado com a realização de grupo de discussão. Teoricamente, a pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos. Porque a ação é especializada, aquele que a realiza necessita mobilizar saberes específicos, reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente. As análises evidenciam que o objeto da didática é nuclear no ensino, mas a abordagem de metodologias sem resvalar para a perspectiva tecnicista ainda é o principal desafio do formador; o estágio é reconhecido como potente espaço/tempo de formação em didática; e a influência do formador no processo de constituição profissional docente é relevada.

Palavras-chave

Ensino de didática – Professor formador – Aprendizagem da docência – Formação de professores.

1 - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Contatos: cruz.giseli@gmail.com;
priscilaapri@gmail.com

The teaching of didactics and the teacher trainer's role from the perspective of Visual Arts teaching students

Giseli Barreto da Cruz¹
Priscila Andrade Magalhães¹

Abstract

This article derives from a study with 52 students at an undergraduate teacher preparation program in visual arts, with the purpose of analyzing the teacher education constructed in the context of the disciplines of didactics, considering what is taught, how it is taught, and the influence of teacher trainers based on what they do to teach. We decided to investigate this course because its curricular structure, in the specific higher education institution we studied, is still anchored in a technicist-based didactics, thus challenging teacher trainers who approach didactics in a critical perspective. Data collection involved a questionnaire which was administered to students, as well as discussion groups with the participants. Theoretically speaking, the study develops from the assumption that the act of teaching involves the teacher's specialized action to promote students' learning. Because this action is specialized, those who conduct it must mobilize specific which is knowledge academically recognized as a basis of professional teacher knowledge. Our analysis evidences that the object of didactics is central to teaching, but approaching methodologies without sliding towards the technicist perspective is still the teacher trainer's main challenge; internship is recognized as a powerful space-time for education in didactics; and the influence of the teacher trainer on the constitution of teacher professional formation is underscored.

Keywords

Didactics teaching – Teacher trainer – Learning to teach – Teacher education.

I- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil.
Contacts: cruz.giseli@gmail.com;
priscilaapri@gmail.com

Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa sobre o ensino de didática em cursos de licenciatura, com o propósito de analisar conhecimentos sobre a docência construídos no contexto dessa disciplina por futuros professores, considerando o que se ensina, como se ensina e a influência do professor formador a partir do que ele próprio faz para ensinar. O estudo pautou-se pelos seguintes objetivos: a) analisar o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros professores; b) levantar a visão de alunos de cursos de licenciatura sobre a didática e seu papel na formação docente; c) mapear os tipos prevalentes de mediações didáticas que permeiam o ensino de didática nos cursos de licenciatura investigados; d) discutir o que faz o professor formador para ensinar sobre a docência na perspectiva de seu aluno, o futuro professor.

Considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito de uma universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro, abarcando quatorze cursos de licenciatura, a saber: ciências biológicas, ciências sociais, dança; educação artística, educação física, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, química.

Os sujeitos participantes foram os estudantes desses cursos que concluíram cerca de setenta por cento das disciplinas que integram a organização curricular das licenciaturas. Esse percentual foi estabelecido para que fossem alcançados estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática. Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário *on-line*, através da ferramenta Survey Monkey, aplicado massivamente a todos os estudantes que se enquadraram nos critérios estabelecidos na escolha dos sujeitos. Além do questionário, foram realizados quatro grupos de discussão, constituídos de um a três estudantes de algumas das licenciaturas investigadas.

Ainda sobre o questionário, destaca-se que se tratou de um tipo misto, conjugando questões fechadas com questões abertas, com a finalidade de obter especificações em relação a um ou mais itens. No total, foram 32 questões, sendo 26 fechadas e seis abertas, organizadas em duas partes: 1- perfil do estudante, com dezenove questões, dezesseis delas obrigatórias; 2- o licenciando e a docência, esta parte subdividida em duas, sendo uma comum a todos os estudantes, independente de seu curso, contendo cinco questões, das quais quatro eram obrigatórias, e a outra parte dedicada à especificidade de cada curso, com oito questões obrigatórias. Cumpre esclarecer que a parte específica de cada curso contou com questões formuladas com o mesmo padrão para todos, sofrendo variação nas alternativas de resposta por conta da organização curricular dos cursos. O questionário garantiu total anonimato do respondente, permitindo verificar, no tocante à identificação, apenas a quantidade de respondentes de cada curso. A aplicação do questionário, no decorrer do segundo semestre do ano de 2014, resultou em um conjunto de aproximadamente oitocentos respondentes.

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

Teoricamente, a pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos. Porque a ação é especializada, aquele que a realiza necessita mobilizar saberes específicos, reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2004) ou saber docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Assumir que o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor

ou apresentar determinados conteúdos significa reconhecer que o processo que o constitui pode também envolver o trabalho do aluno e não só o do professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação.

Nesse sentido, as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente ou saber docente têm oferecido importante contribuição para a formação de professores, de modo a superar a expectativa construída em torno do senso comum pedagógico de que, para ensinar bem, é preciso dominar o conteúdo. É por essa razão que argumentamos a favor da ação especializada construída e sustentada por um aporte sólido e relacional de saberes. Se, para Shulman (2004), o trabalho do professor ao ensinar requer conhecimentos da ordem do conteúdo, da didática, do currículo, do conhecimento didático do conteúdo, dos alunos e suas características, dos contextos educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos do processo educativo, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente é plural e amalgamado, abarcando saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Não pretendemos aqui explicitar os significados atribuídos a cada uma dessas fontes que alimentam e constituem o repertório ou reservatório, na expressão de Gauthier (1998), dos saberes mobilizados pelo professor durante o ato de ensinar. Essa discussão, bastante importante e necessária, encontra-se amplamente difundida na literatura da área. O que almejamos é, isto sim, no contexto de nossa argumentação, salientar que, para ensinar, é necessário que o professor, em sua formação, no exercício de seu ofício e no decorrer de seu processo de desenvolvimento profissional, se ocupe e se preocupe com os fundamentos de sua prática, ou seja, com a didática.

A didática constitui um importante domínio de conhecimento para a formação e a prática do professor sobre as relações estabelecidas para ensinar e aprender. Seu conhecimento, voltado para a prática docente do ensino e, portanto, da aprendizagem,

extrapola a compreensão simplificadora de métodos e técnicas de ensino. Tal como temos defendido, a didática detém um conhecimento próprio, decorrente das teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender. Seu conhecimento se faz presente em disciplinas nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços de criação e recriação de conhecimentos, linguagens, identidades, culturas, sustentando a relação entre professor, aluno e conhecimento escolar em um contexto situado, tendo em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor formador, reconhecido como todo aquele que participa do processo de formação de futuros professores, exerce papel determinante nesse movimento. Espera-se de um professor formador em didática que, através de sua forma de mediação do ensino, leve seus alunos, futuros professores, a reconhecer que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Como esse processo é percebido e, mais do que isso, compreendido pelos alunos, futuros professores? Essa é a questão que buscamos enfrentar com a pesquisa realizada.

Este artigo se propõe não a oferecer um panorama geral da pesquisa, mas a focalizar estritamente um dos quatorze cursos investigados, no caso o de licenciatura em educação artística, escolhido como objeto de análise deste trabalho porque a sua estrutura curricular ainda se ancora na didática de cunho tecnicista, o que desafia os formadores de professores que trabalham com a formação em didática na perspectiva crítica. Para tanto,

as próximas seções deste artigo focalizarão o ensino de didática: entre conteúdo e forma e a influência do professor formador.

O ensino de didática: entre conteúdo e forma

Obtivemos 52 respondentes do curso de licenciatura em educação artística, 36 dos quais são do sexo feminino e 16, do masculino. Um percentual de 88,5% dos estudantes quer ser professor, e 25% já lecionam em escola pública ou privada, dão aula particular, ou atuam em organizações não governamentais (ONG), e etc.

A formação em didática se desenvolve através de três disciplinas e da prática de ensino. Referimo-nos à didática (disciplina que corresponde à didática geral), metodologia do ensino de 1º grau, metodologia do ensino

de 2º grau e prática de ensino em educação artística. O curso, criado na década de 1970, passou pela última reforma curricular nos anos de 1980. Sua proposta oficial oferece habilitação em artes plásticas e desenho e se assenta em uma perspectiva de ensino fundada nos parâmetros tecnicistas. O curso é oferecido pela Escola de Belas Artes, ficando a formação pedagógica sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, cujos docentes que atuam no curso experimentam cotidianamente a tensão entre um currículo oficial assentado em uma perspectiva e a própria prática curricular contrapondo-se àquela, conforme depreendemos através de pesquisa anterior, voltada para os professores formadores. Sobre a carga horária e a periodização do ensino de didática no currículo do curso, o quadro a seguir sumariza estas informações.

Quadro 1- Periodização e carga horária das disciplinas de didática e da prática de ensino

Período	Disciplina ou componente curricular	Carga horária
3º	Didática	45h
4º	Metodologia do ensino de 1º grau	30h
5º	Metodologia do ensino de 2º grau	30h
5º	Prática de ensino de educação artística	300h

Fonte: Fluxograma do curso, disponível em www.siga.ufrj.br

Dos respondentes, 96,4% cursaram didática, 46,4% frequentaram metodologia do ensino de 1º grau e 25%, metodologia do ensino de 2º grau e prática de ensino de educação artística.

Tomando por base as ementas oficiais das disciplinas, solicitamos aos participantes que apontassem os temas trabalhados nas disciplinas de didática e metodologia de ensino e também na prática de ensino. Com base nas respostas obtidas, relacionamos os conteúdos, considerando do maior para o menor percentual de indicação:

- a) ensino e aprendizagem (85,71%);
- b) o campo específico de atuação do professor (70,43%);
- c) a criatividade no ensino (67,86%);

d) o processo ensino-aprendizagem: a posição funcional da avaliação e as metodologias específicas (60,71%);

e) o ensino e suas consequências na metodologia didática (60,71%);

f) a comunicação no processo ensino-aprendizagem (60,71);

g) estágio supervisionado de observação, coparticipação no trabalho docente (53%);

h) novas concepções psicopedagógicas: as contribuições de Rogers, Piaget e Bruner para a escola de 2º grau – ensino médio (50%);

i) a ação docente em enfoque sistêmico da educação (46,43%);

j) novas concepções psicopedagógicas na escola de 1º grau – ensino fundamental (46,43%);

k) a utilização de métodos de ensino aplicáveis ao 2º grau – ensino médio e o processo de avaliação (40%);

l) utilização adequada dos recursos audiovisuais (32,14%);

m) os métodos de ensino individualizados, socializados e socioindividualizados na escola de 1º grau – ensino fundamental (32,14%).

Os temas, ancorados na tendência tecnicista de ensino, tendem a dialogar com a perspectiva tradicional em interface com a tecnologia educacional. Constatar que os respondentes, ainda que em índice abaixo de cinquenta por cento, apontaram o ensino individualizado e o enfoque sistêmico como temas trabalhados significa, no nosso entendimento, uma afirmação lastimável da didática instrumental em um tempo presente de sociedade, educação, escola e ensino que reclama por uma didática fundamental (CANDAU, 1983; CRUZ, 2014). Ainda que a abordagem dos conteúdos possa se sustentar na didática crítica, multidimensional e intercultural (CANDAU, 2009), a tensão vivida pelos professores pode comprometer o processo de formação. É importante salientar que o ensino de didática não pode se desobrigar de enfrentar o tema espinhoso das metodologias porque a marca do tecnicismo prepondera. As metodologias de ensino constituem conhecimentos que o professor necessita desenvolver para o exercício de sua função. Os participantes apontaram esses temas, mas reclamaram da ausência de outros, sustentados pelo argumento do tecnicismo, como se notará a seguir. O que parece é que a tendência tecnicista se manifesta no temário a ser trabalhado, os professores formadores contestam essa proposta e se ocupam mais com a sua problematização do que com o desenvolvimento de um processo formativo que favoreça a elaboração de conhecimentos necessários à docência, que envolvem as metodologias, mas não só elas. As falas dos alunos deixam ver essa tensão:

O foco histórico, a “minirrevisão” feita de sociologia e psicologia da educação tomaram muito tempo. O receio de se tornar

uma disciplina tecnicista impediu que fossem trabalhadas ferramentas mais específicas de encaminhamento do processo ensino-aprendizagem. Ficou muito no campo do abstrato, eu realmente esperava me comparar com ao menos algumas técnicas, mas essa palavra parece proibida. (Relato 14).

Dentre os conteúdos trabalhados no curso de formação docente, os saberes pedagógicos e científicos precisam fazer parte da “sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007a, p. 37). Tendo em vista que o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar, que pode ser compreendida como movimento de “fazer aprender alguma coisa a alguém” ou como movimento de transmissão e repetição, defendemos que, em tempo de alargado acesso à informação, não mais cabe entender ensinar como sinônimo de transmissão, e posicionamo-nos, portanto, a favor da primeira perspectiva. Segundo essa lógica, ao se formar o professor, tal dimensão do ensinar precisa ser clara. O futuro docente precisa ter acesso ao como fazer aprender tal currículo a um alguém, considerando que esse alguém também possui uma série de especificidades.

Nesse sentido, ao criticarmos a didática tecnicista e defendermos a didática crítica ou fundamental, sustentada pela multidimensionalidade do ensino (CANDAU, 1983), não negamos a formação técnica, porém trabalhamos pela sua afirmação no seio das dimensões política, social e humana. A razão pedagógica que sustenta o que faz o professor para ensinar é tão importante quanto a forma como ele ensina e, nesse aspecto, reside a diferença entre didática crítica e a tecnicista.

Voltando-nos para nossos investigados, quando questionados sobre quais temáticas, dentre os temas supracitados, eles consideram como indispensáveis para sua prática docente, três se destacaram: a) o estágio supervisionado

de observação e coparticipação no trabalho docente; b) o processo de ensino-aprendizagem – a posição funcional da avaliação e as metodologias específicas; e, a mais citada, c) a criatividade no ensino.

O fato de muitos estudantes destacarem o estágio como fundamental é, no nosso entendimento, muito bom. O estágio possui uma especificidade formativa ainda insubstituível, assim como a didática. Sem os fundamentos teórico-práticos sobre a docência, construídos no contexto da didática e das metodologias do ensino, como desenvolver o estágio no âmbito da prática de ensino? Para um estudante, os estágios são indispensáveis para sua prática de professor, articulando-o ao “apoio das práticas metodológicas discutidas tanto nas aulas de didática, quanto nas aulas específicas de metodologia do ensino, [bem como a própria] discussão sobre o estágio” (Relato 5). Nesse caso, o estudante ressalta o papel das disciplinas de didática e das metodologias específicas como articuladoras entre os conhecimentos vivenciados no estágio e aqueles discutidos nessas disciplinas.

Os estágios aparecem como estruturantes do curso, tendo em vista a necessidade de perspectivar a formação inicial docente como imersão no contexto de trabalho, discussão recorrente nos estudos sobre formação docente (CANÁRIO, 2001; ROLDÃO, 2007). Roldão enfatiza ainda que “a formação inicial só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas” (2007a, p. 40). Para Canário (2001, p. 40, grifo do autor), “a componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de *alternância* [entre os espaços de *formação* e de *atuação profissional*]”. Para o autor, é no contexto de trabalho, ou seja, nas escolas, e não apenas nos cursos de formação inicial, que se dá o fundamento da aprendizagem profissional. Por tal razão, destacamos o importante lugar de

diálogo entre as disciplinas de didática específicas e os estágios, ou entre universidade e escola. A colaboração entre esses dois níveis de ensino, de modo que o futuro professor seja preparado adequadamente para lidar com a escola e seus problemas, sendo-lhe garantidos a experiência prática e também os fundamentos teóricos desenvolvidos pelas disciplinas que estudam a educação, como enfatizam Lüdke e Cruz (2005), é fundamental para a formação do docente.

Nesse sentido, as aulas de didática aparecem como mais teóricas, apresentando algumas possibilidades de alternativas ao trabalho pedagógico, enquanto que as metodologias do ensino, aliadas aos estágios, buscam abranger as dimensões mais práticas. Cabe ressaltar que a disciplina didática assume caráter abrangente em temáticas, especialmente entre aquelas ligadas ao campo específico do trabalho do professor e discussão sobre ensino e aprendizagem, pois subentende-se que é responsabilidade das didáticas específicas, articuladas ao estágio, a discussão mais prática ligada às metodologias específicas de ensino.

No que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas pelos professores para apropriação dos conteúdos da disciplina, as mais destacadas foram: discussão sobre o conteúdo do texto (82,14%); relato de experiência do professor e dos alunos relacionada com o tema da aula (71,43%); leitura de textos (64,29%); discussão temática com o texto (53,57%); estudo de caso (53,57%); exposição feita pelo professor (50%); exposição feita pelos alunos (46,43%); seminário (46,43%); discussão temática sem texto (39,29%); fichamento (39,29%); prova (35,71%); resumo (28,57%); portfólio (10,71%); e teste (7,14%).

Partimos da concepção de estratégia de ensino como a concepção intencional e orientadora e, portanto, planejada de ações voltadas para o desenvolvimento de uma determinada aprendizagem que, em lugar de ficar subsumida aos procedimentos e técnicas de ensino, os envolve de forma orgânica e articulada, representando a própria concepção

e prática do ensino. Apoiamo-nos em Roldão (2009), que defende que o processo de desenvolvimento curricular é em si mesmo de natureza estratégica.

Assim sendo, a proposição de estratégias para ensinar está intimamente ligada à concepção de ensino do docente. Se o que prevalece é a concepção de ensino assentada na ideia de professar um saber (ROLDÃO, 2007b), então o saber a ser mobilizado pelo professor é o disciplinar, isto é, aquele que se refere ao conteúdo da matéria a ser ensinada, demandando estratégias de ensino que favoreçam a transmissão, fixação e principalmente a compreensão do conhecimento pelos estudantes. Os procedimentos ou as técnicas e os recursos utilizados poderão ser os mais diversos, porém estão ancorados na perspectiva de apropriação de um conteúdo pela via da transmissão.

Diferentemente, se a noção de ensino que sustenta a prática docente é a que se refere ao processo de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007b), os saberes a serem mobilizados são plurais, envolvendo não só o conhecimento disciplinar, do conteúdo, mas também o curricular, o experiencial e aqueles referentes aos fundamentos da educação, incluindo a didática.

Sem dúvida, a segunda concepção de ensino é mais exigente quanto às estratégias a serem adotadas, visto que carrega consigo as ideias de diferenciação, diversificação, problematização, investigação, criação, aplicação, entre outras ações ou conjunto de ações para ensinar e aprender.

Não classificaremos a docência dos formadores em transmissiva (professar um saber) ou de mediação (fazer aprender alguma coisa a alguém), pois a forma como os dados foram construídos não nos permite esse ajuizamento, justamente porque a pesquisa não foi encaminhada nessa direção. O que podemos, sim, depreender é que os professores procuram ensinar de um modo em que os sujeitos envolvidos no processo trabalhem. Assim, se eles fazem exposição de conteúdo ou relatam

experiências, os alunos também o fazem. A forma da aula parece característica de uma aula no contexto do ensino superior, com trabalhos desenvolvidos pelos alunos, acompanhados de sínteses expositivas dos professores. A questão que emerge é: esse é o melhor formato para o aprendizado da docência? Como os estudantes investigados avaliam as aulas de didática?

Nos aspectos positivos e/ou negativos destacados das aulas de didática, a avaliação positiva foi recorrente: “no geral, as aulas de didática foram boas e de ótimo conteúdo” (Relato 6). As práticas de organização do processo de ensino, a própria *didática* da professora, a experiência em sala na elaboração do plano de curso, o método de ensino horizontal e participativo, o trabalho em grupo interdisciplinar, a avaliação ampla, bem como aspectos característicos da personalidade da docente, como professora inteligente, responsável, relação agradável com a mesma, foram bastante citados. Para Lopes e Costa (2009, p. 338), “os alunos tendem mais facilmente a considerar os conteúdos interessantes quando as suas expectativas relativamente ao nível de exigência do curso se concretizam”. Neste caso, parece que nossos estudantes estão satisfeitos, de modo geral, com o curso. Por outro lado, o enfoque muito teórico da disciplina, “abstrato”, e reclamações mais pontuais sobre alguns professores que não ensinam a fazer plano de aula ou, ainda, sobre um professor que não é comprometido, sobre o ensino ser tradicional e a metodologia ultrapassada, bem como sobre a falta de preparo para o estágio supervisionado, aparecem nas falas de alguns estudantes. Poucos alunos apontam como pontos negativos questões estruturais e organizacionais da universidade, como a falta de recursos, por exemplo.

A partir de inúmeras pesquisas sobre o efeito professor na aprendizagem dos alunos, Bressoux (2003) ressalta que o professor eficaz, ou seja, aquele que consegue fazer com que seus alunos aprendam, possui as seguintes características: estimula seus alunos a participarem da aula, fazendo muitas perguntas;

dá tempo ao aluno para formular e reformular suas respostas; passa o conteúdo aos alunos em etapas, de modo a não sobrecarregá-los de informações; ao iniciar uma nova discussão, faz uma revisão do que já foi aprendido; insiste em determinados pontos da matéria, mesmo sendo redundantes; separa um tempo para os alunos manipularem as novas informações através de exercícios ou trabalhos, o que possibilita que o professor perceba se os alunos compreenderam ou não; supervisiona o trabalho dos alunos durante as atividades, circula pela turma, de modo a envolvê-la em sua realização. Enfim, o bom professor é aquele que explica bem o conteúdo, envolve os alunos nesse processo e os acompanha durante os trabalhos, de modo a verificar se eles aprenderam ou não aquele conteúdo. Segundo Bressoux (2003), o professor não deve escolher um ou outro desses fatores para seu trabalho, mas precisa realizar uma combinação entre eles, considerando cada contexto de sala de aula.

Apesar de a centralidade das aulas na universidade residir na leitura e discussão de textos, como verificamos, podemos observar alguns dos princípios acima, destacados por Bressoux (2003), nas aulas de didática, especialmente quando os professores enfatizam a participação e possibilitam ao aluno trabalhar em cima do conteúdo do curso. Até mesmo as revisões de determinados conteúdos, que parecerem desnecessários para alguns, fazem parte do trabalho docente.

Muitos ressaltam a positividade do “trabalho com grupos interdisciplinares”, “a oportunidade de exposição pelo aluno de tópicos da aula” e “a experiência em sala na elaboração do plano de curso”. As discussões a partir dos textos selecionados parecem ser organizadas pelos professores de didática de modo a favorecer a participação do aluno; contam, ainda, com momentos de organizar o que se aprendeu, seja levando o estudante a participar em tópicos da aula, seja realizando atividades em cima do que foi estudado, como, por exemplo, a elaboração de planos

de curso e/ou de aula. Para um respondente, o fato de estudarem muitos casos e planejarem muitas aulas possibilita “uma visão de como é ser professora” (Relato 27). Além disso, eles destacam que “são expostas nas aulas situações e experiências que ainda não vivemos” (Relato 2), o que leva o aluno a refletir sobre “o que ocorre ou o que pode ocorrer [em sala de aula]” (Relato 4). Nestes últimos dois casos, as discussões que possibilitam pensar a realidade da sala de aula são formadoras, já que eles podem, através delas, preparar-se para a docência.

No que se refere aos aspectos positivos e/ou negativos das aulas de metodologia do ensino, foram expostas como positivas as abordagens para lecionar artes visuais, as discussões históricas sobre o ensino das artes, a ideia de que o desenho também é uma forma de educar, a interação do professor com o aluno, as discussões específicas da área de arte. Como aspectos negativos, foram destacados o distanciamento da realidade do ensino das artes nas escolas públicas, o pouco tempo reservado ao estágio e à própria disciplina de prática, na qual se dá a discussão desse estágio, a falta de auxílio na área específica por conta da formação do professor, pois “dos três professores de licenciatura em educação artística, os três têm formação em artes. Para quem é de desenho geométrico-técnico, não tem nenhum que possa auxiliar na área” (Relato 12). Ainda opinando sobre as aulas de didática específica, alguns estudantes comentam:

Eu acho que deveríamos ter compartilhado mais informações sobre a relação entre aluno e professor, só que, para isso, deveríamos ter mais tempo em sala [no estágio] participando como regente e não só como coparticipador. (Relato 8).

As disciplinas de metodologias do ensino aparecem como auxiliadoras na entrada dos estudantes, futuros docentes, na realidade da escola, através dos estágios. Para um, elas ajudam a pensar formas de mediação entre

o conhecimento científico e a realidade do aluno. Para outro, o lugar da orientação e acompanhamento do professor nas atividades de estágio é enfatizado. Um estudante destaca ainda uma certa sintonia entre as vivências do estágio e as discussões na disciplina. No entanto, um respondente sente falta de maior informação sobre a relação entre aluno e professor, bem como de ter mais participação como professor regente nos estágios.

Como observamos, esse desejo de estágios mais participativos, como aparece em uma das falas, e mesmo a valorização das disciplinas específicas de didática enquanto lugar de diálogo entre os conhecimentos da área e os conhecimentos mais técnicos, pode significar que esses estudantes passaram do que Formosinho (2001) considera como uma primeira etapa da formação profissional, que é a aprendizagem da docência na escola, através da sua vivência enquanto aluno na escola de educação básica durante cerca de quinze anos de sua vida, tendo, assim, uma visão consolidada do que seja ser aluno por observar seus professores. Agora, em um segundo momento, os estudantes são levados a confrontar aquilo que observavam como alunos com os conhecimentos aprendidos durante seu curso. Segundo o autor, ao estar inserido em um ambiente de discussão sobre sua formação, como acontece nas aulas de prática de ensino, o estagiário passa de um papel tradicional de estudante a uma posição de futuro professor, um profissional em desenvolvimento, que passa a refletir sobre sua profissão.

A influência do professor formador

Cerca de noventa por cento dos respondentes acreditam que a forma como os seus professores ensinaram e/ou ensinam os ajuda a pensar sobre a sua futura prática profissional. A docência do professor formador é constantemente avaliada por esses estudantes, que mencionam que “a prática docente é um

constante exercício de reflexão que leva em conta as experiências vividas em sua ação como docente ou discente” (Relato 1).

O relato do estudante acima ressalta a importância da reflexão na construção da prática docente, especialmente pelo fato de agora eles realizarem uma avaliação de seu processo formativo a partir das discussões e vivências durante a formação universitária. Cabe ao curso superior de formação docente ajudá-los a “analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a reconstruir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (FORMOSINHO, 2001, p. 50). Nesse sentido, para os estudantes, as aulas de didática os “ajudam a pensar criticamente a respeito da jornada” que têm pela frente (Relato 11).

Além dos conteúdos próprios da disciplina que possibilitam aos estudantes se aproximarem um pouco mais da realidade em que irão atuar, e que são considerados como positivos por eles, como já discutido, observamos ainda que o professor formador também é avaliado por sua postura e prática docente em sala de aula, pois, como ressaltado por um aluno, “os professores refletem como eu gostaria de ser como professora e também o que não irei fazer” (Relato 15). No dizer de um estudante:

Muitas vezes, reparei com admiração a forma como elas [professoras] conduziram as aulas; em outras [situações], percebia uma certa incoerência com o discurso apresentado. Assim, os pontos positivos eu espero repeti-los e as incoerências tentarei amenizá-las. (Relato 5).

Em estudo sobre as relações entre ética e pedagogia no pensamento e nas práticas de professores, Estrela (2010, p.14) evidencia que “a ética profissional do professor e o projeto político de formação do estudante cruzam-se inevitavelmente”. Entendendo ética profissional como um conjunto de valores e princípios de um grupo profissional, discutidos e partilhados

entre os demais envolvidos – em nosso caso, os estudantes –, a pessoa do professor formador enquanto profissional torna-se importante na formação desse estudante ao levá-lo a refletir sobre sua futura atuação profissional. Um estudante chama a atuação do professor formador de “exemplo”, enquanto que o outro aluno, no relato 5, realiza uma comparação entre professores, demonstrando admiração por alguns docentes, mas percebendo incoerências entre discurso e prática de outros. Nesse caso, ele avalia quais práticas são positivas para serem incorporadas em sua experiência profissional e aquelas que precisam ser evitadas.

O reconhecimento desse professor formador “como exemplo” ou “caminho a seguir” pode se dar pelo fato de os alunos entenderem que tais profissionais possuem “tempo e experiência na profissão, passaram por diversas situações que se repetem no ambiente escolar” (Relato 26). Os estudantes entendem que algumas práticas que ocorrem na universidade podem aparecer também no contexto escolar – o que inclui a própria relação entre professor e aluno – e, por isso, fazem parte de sua formação profissional, como componente do que poderíamos chamar de currículo oculto:

Por serem pacientes de uma forma geral, lembrarem-se que, além de alunos, somos seres humanos, temos nossas limitações e outras tarefas, mas também terem pulso firme em horas necessárias, me fez enxergar pouco a pouco os limites que pode[m] ocorrer entre professor e aluno (Relato 7).

Segundo Gauthier (1998), uma das condições essenciais de toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução de ações que lhe são próprias; no entanto, identificar tais saberes no ensino é tarefa bastante difícil. Para muitos estudantes, o professor precisa ser inteligente, amigável e dominar o conteúdo. O conhecimento da

matéria é fundamental, mas não é suficiente por si só, como nos lembra o autor. Logo, ainda podemos observar que traços da personalidade do professor ou uma relação agradável com o mesmo são considerados aspectos positivos em uma avaliação do ensino. A relação é de grande importância, como salienta Shulman (2004), visto que os conhecimentos dos professores são acionados, relacionados e construídos, no processo de ensino e aprendizagem, através de seis processos comuns ao ato de ensinar, sendo um deles a compreensão dos sujeitos e das suas necessidades, ou, como observamos na fala do aluno, o “reconhecer que somos seres humanos”.

Ao discutir os impasses para a pedagogia universitária, Cunha (2010) também ressalta que o professor formador é cobrado não apenas por seu conhecimento científico, mas pela capacidade de articulação deste com as estruturas cognitivas e culturais de seus estudantes. Muitos “precisam de alguém que os entenda, perceba seus códigos e suas possibilidades de crescimento” (CUNHA, 2010, p. 71) ou, como um de nossos estudantes menciona, reconheça “nossas limitações”. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno aparece como fundamental.

A abertura para o diálogo durante as aulas, avaliando-as e conseqüentemente tomando decisões sobre os caminhos a seguir, bem como o reconhecimento do aluno enquanto ser pessoal e social, *humano*, é entendido como fator positivo para a prática docente, “porque é preciso uma consciência [por parte] de quem vai lecionar, ter em mente que o ensino é feito dos dois lados: aluno e professor” (Relato 10). Lopes e Costa (2009) identificaram que uma boa relação entre professores e estudantes do ensino superior é um aspecto bastante positivo na formação destes últimos.

A propósito, Contreras (2002) entende que a preocupação do professor com o bem-estar da turma está ligada à ética profissional do docente, que necessita estabelecer vínculos com seu aluno numa relação afetiva. Esse é um compromisso moral, nem sempre consciente,

da profissão de professor. Semelhantemente a Contreras, Esteve (2005, 2006) indica que a maior tarefa do professor é ensinar humanidade a seus alunos. No seu entender, o professor deve ajudá-los a se compreenderem e localizar o sentido de sua vida no contexto do mundo que os rodeia e, assim, encontrar o seu lugar de participação na sociedade, em nosso caso, seu lugar enquanto futuros professores. É preciso que o docente resgate em cada aula, em cada disciplina, o valor humano do conhecimento. A tarefa do professor é “criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender” (ESTEVE, 2005, p. 122). Neste último aspecto, um estudante exemplifica que

[...] a forma como o professor ou professora expõe um conteúdo pode ou não me inspirar. Particularmente falando, quando o conteúdo é exposto e junto com ele questões a serem pensadas, é o momento exato em que chama a minha atenção, porque eu pensarei sobre o tema, pesquisarei, encontrarei [tirarei] conclusões sobre ele (Relato 24).

Para Charlot (2005), a necessidade de construção de relações afetivas com os alunos é uma relação antropológica entre duas gerações, na qual o jovem espera uma palavra do adulto, pois precisa de sua experiência humana, e o adulto deseja cuidar dessa nova geração, transmitindo-lhe sua herança. Isso não significa, como se observa no relato 7, citado anteriormente, que o professor perde a condução do processo pedagógico, flexibilizando em demasia a organização do curso; significa, sim, que o professor busca, segundo Cunha (2010), um equilíbrio entre a influência do docente e a autonomia do aluno em seu aprendizado.

Os estudantes também destacam aspectos ligados à organização do processo de ensino pelo professor como elemento formador de sua prática futura. Para eles, a forma de trabalho do professor os “faz pensar sobre o que funciona ou não. O que eu tendo a repetir

automaticamente e o que eu devo repetir. Me conscientiza. Além de me oferecer ferramentas a serem usadas futuramente” (Relato 14).

Os futuros docentes avaliam o que funciona em uma sala de aula a partir de sua própria experiência de aprendizes daquele conteúdo. Eles analisam a metodologia utilizada pelo professor para trabalhar determinados conteúdos, as estratégias e recursos mobilizados para cada aula, refletem sobre o que funciona ou não, entendendo que cada situação, conteúdo ou grupo irá demandar uma abordagem diferenciada.

Um último aspecto a ser levantado é o envolvimento do professor com aquilo que ele faz, que é ensinar. Em pesquisas sobre estágio, Rodrigues (2009) verificou que a forma como os docentes fazem referência à profissão influencia a visão que o futuro professor terá sobre o trabalho docente e sobre a escolha por esse ofício. Há relatos de estudantes que mencionam que muitos professores da escola de educação básica e dos cursos de licenciatura questionam: “uma aluna brilhante como você quer ser professora?”. Isso desmotiva esses estudantes quanto à sua opção pela carreira de professor. Um de nossos respondentes toca nesse aspecto. Para ele, nas aulas de didática:

[...] há teoria demais, história demais, muitas discussões sobre os aspectos sociais em torno do ensino. Sei que são conteúdos muito importantes, mas acredito também que lecionar é uma paixão, um amor que vejo em outros professores. Esse aspecto emocional, a meu ver, é o que diferencia um professor apaixonado por aquilo que faz e um professor que faz por fazer. Percebo que a maioria dos professores da área de ensino não desperta esse amor nas aulas (Relato 17).

É comum entre estudantes universitários a discussão sobre professores que demonstram que não sabem/gostam de ensinar. Dominam o conteúdo e são reconhecidos em suas áreas

de expertise; entretanto, lecionam talvez porque seja exigência do trabalho universitário. Entendemos tal questão pela tradicional dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa a única que normalmente redundava em valorização e reconhecimento dos docentes universitários, especialmente pelas agências de fomento.

No relato acima, nosso respondente ressalta o aspecto emocional do processo de ensino, o que julga ser uma paixão. Ao tratar do compromisso moral do professor como uma das dimensões da profissão docente, Contreras (2002, p. 77) destaca que “este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa”. Segundo o autor,

[...] o desejo de um bom ensino, ou sentir-se compromissado com certos valores e aspirações educativas, como a indignação e a repulsa ante situações de ensino reprováveis, é a demonstração de que o compromisso moral também é um impulso emotivo, um sentimento e inclusive uma paixão. Na verdade, sentir-se compromissado ou “obrigado” moralmente reflete esse aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso. (CONTRERAS, 2002, p. 77).

Nesse sentido, os modos de condução das aulas que levam à admiração dos alunos ou, em outro extremo, ao fazer por fazer, as incoerências entre o discurso e as práticas durante as aulas são expressões, geralmente inconscientes por parte dos docentes, que denotam o valor que cada professor atribui ao ensino. Contreras (2002) menciona também que cada professor precisa, em algum momento, defrontar-se com a prática que realiza (e que acredita ser a melhor para o processo educativo), com o nível de comprometimento com a profissão e seu alunado, assumindo sua posição de influência, pois, como observamos, esse é também um aspecto formativo.

O conceito de professor como intelectual exemplar, utilizado por Fichtner (2013) como categoria analítica para pensar a relação do professor com o conhecimento científico, a escola e a sociedade, destaca a dimensão pessoal da profissão docente e pode ser explicativo para o incômodo de nosso estudante, quando este tenta diferenciar “o professor apaixonado por aquilo que faz e um professor que faz por fazer”. Para o autor,

[...] o trabalho do professor, na sua essência, não existe propriamente no que ele faz, *mas no que ele pessoalmente é*. Não são os métodos, as técnicas, as ações, as palavras de um professor que são decisivos, mas o seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade. Os alunos serão motivados e intensamente orientados por ele, quando tudo que ele ensinar representar uma preocupação pessoal dele, quer dizer, quando ele simplesmente é autêntico na sua prática. O professor representa um *modelo vivo da união do conhecimento e da atitude pessoal com o conhecimento*. (FICHTNER, 2013, p. 223, grifos do autor).

Assim, o fato de o professor formador ser avaliado pelo seu envolvimento com a profissão, com o curso, com seus alunos, sendo coerente em seu discurso e prática docente, é um elemento que dá credibilidade a esse docente enquanto formador. Ele de fato passa a ser exemplo ou modelo, especialmente quando tratamos da formação do professor, em que não é possível dicotomizar o conhecimento científico e técnico da pessoa do docente.

Como observamos, as disciplinas de didática possuem um importante lugar na formação, não apenas ao fornecer ferramentas que possibilitam ao estudante pensar a prática na sala de aula, mas também na própria questão do professor ser, por vezes, referência ou arquétipo na constituição identitária desse futuro docente (MARCEL; CRUZ, 2014). Consideramos que o levantamento de

práticas docentes na universidade também pode contribuir para o esforço de rever a formação docente, pois, “aproximar-se [...] desse saber, explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade pode revelar pistas sobre como formar professores ou como propor práticas alternativas que estão dando certo na difícil situação do ensino brasileiro, hoje” (ANDRÉ, 1992, p. 36).

Conclusão

Nosso interesse em analisar o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros professores levou-nos ao estudo relatado, cuja ênfase recaiu sobre a visão de um grupo de 52 estudantes de um curso de licenciatura de educação artística sobre a didática e seu papel na formação docente, mediante a abordagem dos tipos prevalentes de mediações didáticas no contexto das disciplinas Didáticas e Metodologia de Ensino e da Prática de Ensino, assim como sobre o que faz o professor formador para ensinar sobre a docência.

Os resultados nos permitiram compor um quadro mais ou menos representativo sobre o papel da didática na formação de professores, levando-nos às quatro conclusões a seguir.

A primeira delas é que a ênfase tecnicista, própria da didática instrumental prevalecente oficialmente nos currículos até o início dos anos de 1980, e que sustenta a proposta do curso investigado, desafia os professores formadores no exercício de sua docência, posto que aumenta a diferença culturalmente existente entre o currículo prescrito e o praticado. A necessidade de contestação dos temas que compõem o ementário das disciplinas cria uma relação com a disciplina que parece atenuar a abordagem de conteúdos próprios da didática, sob o risco de reforçar a ideia de didática instrumental. Como ensinar metodologias de ensino sem resvalar para a perspectiva tecnicista é o principal desafio dos formadores, nem sempre alcançado.

A segunda conclusão é que o objeto da didática – o processo ensino-aprendizagem – ocupa posição nuclear no ensino de didática, mais em face dos temas trabalhados do que das mediações didáticas dos formadores. Ainda que as estratégias de ensino sejam diversas, não se manifestou na perspectiva dos estudantes a percepção de que suas escolhas atendam a uma razão pedagógica específica para o tratamento de determinado tema. As aulas de didática são comuns, sem diferença em relação àquelas das demais disciplinas do curso de formação de professores. Defendemos que as aulas de didática sejam diferentes das demais não porque recorrem a atividades diversas, dinâmicas, lúdicas, relacionais, integradas, interdisciplinares, interculturais etc., mas sim porque problematizam a forma. Sendo a didática a área de conhecimento que se ocupa das concepções e práticas do ensino para favorecer a aprendizagem do aluno, o que se ensina, fundamentado pela razão pela qual se ensina, não pode desconsiderar a forma como se ensina. A relação forma-conteúdo carece de ser mais considerada como condição formativa do futuro professor.

Concluimos ainda que o estágio supervisionado vinculado às práticas de ensino é considerado pelos estudantes um espaço/tempo singular de formação, através do qual conseguem objetivar possibilidades de docência na sua área. Nesse sentido, o fato de o professor formador responsável pela supervisão do estágio ser o mesmo que atua com a didática específica no âmbito das disciplinas Metodologia do Ensino de 1º Grau e Metodologia do Ensino de 2º Grau (terminologias ainda usadas pelo curso investigado) é positivo, pois garante a ligação necessária entre conceitos estudados sobre a docência e seu desenvolvimento no contexto da sala de aula da educação básica.

A quarta conclusão é que a influência do professor formador no processo de constituição identitária do futuro professor não é alvo de contestação pelos estudantes. Pelo contrário, ainda que questionem determinadas posturas ou o seu silêncio em relação a alguns temas, o

papel do professor é reconhecido, e sua prática, observada como parâmetro de definição da própria prática.

Encerramos ressaltando a necessidade de o ensino de didática experimentar um processo

de revisão, no intuito de assumir a aprendizagem da docência como foco, entendendo o ensino como sua especificidade e que este envolve uma ação especializada construída e sustentada por um aporte sólido e relacional de saberes.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.
- CANDAUI, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação, a busca da relevância. Em: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.
- CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRUZ, Giseli Barreto da. et al. (Org.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Faperj; Quartet, 2014.
- CRUZ, Giseli Barreto da; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e sua contribuição para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.
- CUNHA, Maria Isabel. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis, 2010. p. 63-74. (Ciências da educação).
- ESTEVE, Jose. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC**, Santiago de Chile, n. 1, p. 117-133, jun. 2005.
- ESTEVE, Jose. Identidad y desafíos de la condición docente. In: TENTI FANFANI, Emílio. **El oficio de docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006. p. 19-70.
- ESTRELA, Maria Teresa. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis, 2010. p. 11-28. (Ciências da educação).
- FICHTNER, Bernard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 209-226.
- FORMOSINHO, João. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: PAIVA, Bartolo. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LOPES, João; COSTA, António. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: [s. n.], 2009. Relatório final.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; LÜDKE, Menga. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: CORDEIRO, Aliciene; HOBOLD, Márcia.; AGUIAR, Maria Aparecida (Org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010. p. 29-46.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007a.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.105-126, jan./dez. 2005.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, Lee (Org.). **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 219-248.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

Recebido em: 22.11.2015

Aprovado em: 16.02.2016

Giseli Barreto da Cruz é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com atuação na graduação e no programa de pós-graduação em educação, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED).

Priscila Andrade Magalhães é doutora e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e em teologia pela Faculdade Batista do Rio de Janeiro. É professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.