

Didática e docência na visão de professores iniciantes

Didactics and the teaching practice through the eyes of beginner teachers

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O artigo tem por base uma pesquisa realizada com 16 egressos de cursos de licenciatura orientada pelos objetivos de analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira e mapear concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores. Participaram do estudo 16 professores de 14 cursos de uma instituição pública federal. Sustenta-se teoricamente nas ideias de Cochran-Smith (2012; 2003; 1991), Formosinho (2009), Roldão (2007; 2005) e Shulman (2014). Metodologicamente, considerou a realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de quatro deles. Analiticamente articula os resultados em três eixos temáticos: visão sobre a formação em didática; visão sobre o início da docência; concepções e práticas didáticas no início da carreira.

Palavras-chave: Didática e docência; egressos de licenciaturas; professores iniciantes.

Abstract

The paper has its basis on a research made with 16 teaching licensee program oriented with the objectives of analysing the contribution of the didactics formal education to the practice of teachers starting their careers and of mapping conceptions and didactic practices which guide the education of those teachers. Participating of this study are 16 teachers from 14 courses from a public federal institution. It is based on the theories of Cochran-Smith (2012; 2004; 1991), Formosinho (2009), Roldão (2007; 2005) and Shulman (2014). Methodologically, it considered the interviewing of all the teachers and the observation of a set of a minimum of ten classes from four of them. Analytically it articulates the results in three thematic axes: view on the didactics education; view on the beginning of the teaching practice; conceptions and didactic practices in the beginning of the career.

Keywords: Didactics and teaching practice; teaching school graduates; beginner teachers.

Introdução

A pesquisa em relato tem origem nos resultados de dois estudos anteriores que investigaram fazeres e saberes da docência construídos através da didática nos cursos de licenciatura, no sentido de perscrutar a contribuição do seu ensino na formação inicial de professores. O primeiro deles voltou-se para a perspectiva de professores formadores, compreendidos como aqueles que formam professores, enquanto o segundo se debruçou sobre a visão de licenciandos em fase de conclusão do curso.

Uma síntese dos achados dos dois primeiros estudos, já divulgados (CRUZ & ANDRÉ, 2014; CRUZ, 2017), aponta que na perspectiva dos formadores prevalece a tendência de um ensino de didática que leva em conta o tratamento de temas imprescindíveis à formação de professores sem, no entanto, se manifestar o compromisso com a afirmação de um ensino estritamente comprometido com a multidimensionalidade do ensinar e aprender, que se expressa, no nosso entender, nos diferentes modos da relação professor, aluno e mediação do conhecimento.

No que se refere à perspectiva dos estudantes das licenciaturas, os resultados indicam maior ênfase política do que metodológica no ensino de didática, presente nos temas trabalhados, na aula realizada e na relação com o professor formador. Os licenciandos reconhecem a importância da didática para a sua formação de professor, mas contestam a escassez de referenciais práticos.

Levando em conta esses resultados, questionamos se, de fato, a contribuição do ensino de didática na formação inicial de professores não se manifesta de modo mais proeminente no início da docência. As experiências formativas durante o curso de licenciatura compõem em que medida o reservatório de saberes do professor? Durante o processo de inserção profissional docente que contribuições da formação, em especial em didática, podem ser destacadas pelos professores?

Assim, na intenção de compreender que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam jovens professores, recém-formados, em situação de inserção profissional, desenvolvemos uma pesquisa orientada por dois objetivos: analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira e mapear concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores.

Definições metodológicas e indicações teóricas

Tendo em vista a problemática delineada e os objetivos estabelecidos, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam egressos de diferentes cursos de licenciatura que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015), e que não frequentaram anteriormente curso de formação de professores, seja na modalidade do curso Normal, seja no contexto de outro curso de licenciatura. Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores recém-egressos de 14 cursos de licenciatura da mesma instituição que foi definida como campo da pesquisa anterior: uma universidade pública federal localizada no estado do Rio de Janeiroⁱ. Os cursos de licenciatura representados foram: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologiaⁱⁱ.

Para a construção dos dados, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de quatro deles: História, Inglês, Matemática e anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia). As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2016 e as observações no decorrer de 2017. A definição dos professores, cujas aulas seriam observadas, considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de duas diferentes etapas de ensino da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como de diferentes redes (Municipais e Estadual).

Através das entrevistas tivemos chance de captar aspectos da prática narrada e através das observações pudemos testemunhar o professor e a sua aula, na relação com seus alunos, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto e, portanto, em uma expressão singular da sua didática. Desse modo, a pesquisa orientou-se pela perspectiva dos sujeitos que, segundo descrevem Gatti e André (2010, p. 10), volta-se para a compreensão de aspectos formadores do humano no contexto de suas relações e construções culturais, envolvendo as dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais e considerando “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”. Delimitar o foco da investigação na compreensão de sentidos, significados, visões, percepções, experiências e possibilidades atribuídos pelos

sujeitos às suas ações, requer situá-los em um contexto, bem como interligá-lo com o objeto investigativo.

Para organizar os dados, decorrentes das entrevistas e das observações, buscamos nos relacionar com eles por meio de vários exercícios de leitura e de combinação que geraram quadros de aspectos convergentes e divergentes referentes a cada um dos quatro eixos dos roteiros de entrevista: i) caracterização do professor, ii) avaliação da formação em didática, iii) concepções e práticas didáticas, iv) aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional. Da mesma forma, agimos em relação às observações: i) organização da sala e da turma para a aula, ii) acontecimentos da aula, iii) estratégias mobilizadas pelo professor para ensinar, iv) relacionamento professor e alunos.

Para interpretar os dados, nos fundamentamos teoricamente em três conceituações: i) o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente (ROLDÃO, 2007; 2005); ii) a didática e a base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014); iii) concepções de aprendizagem da docência (COCHRAN-SMITH, 2012; 2003; 1991 e FORMOSINHO, 2009). A partir de Roldão (2007; 2005), buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado por docentes que se encontram em processo de inserção profissional. Com as contribuições de Shulman (2014) procuramos compreender como a relação entre a didática e os conhecimentos profissionais docentes se expressa nos fazeres e saberes desses professores. Cochran-Smith (2012; 2003; 1991) nos ajudou a mapear as concepções de aprendizagem da docência que marcam a formação e a docência dos participantes, bem como aspectos da aprendizagem da docência expressos nos primeiros anos do seu exercício profissional. Formosinho (2009) contribuiu especialmente no tocante à contextualização dos problemas que afetam a formação docente, contrapondo as concepções acadêmica e profissional. O que dizem sobre sua formação? Como entendem e encaram a docência? Quais marcas e características de suas práticas didáticas sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional?

A relação entre organização e interpretação dos dados nos permitiu a abordagem dos resultados da pesquisa em três eixos analíticos: i) visão sobre a formação em didática; ii) visão sobre o início da docência; iii) concepções e práticas didáticas no início da carreira. As próximas seções deste artigo se ocupam de oferecer uma breve apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa e da análise de cada eixo.

Os professores participantes

Os participantes da pesquisa são jovens com idade entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Os anos de conclusão do curso de licenciatura dos professores, tal como critério de escolha, são 2013, 2014 ou 2015, e a entrada na rede de ensino na qual se inseriram se deu também nesses anos ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 entrevistados passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seu curso de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede de ensino dois anos depois de se graduarem. Quanto às Redes de Ensino, a maioria dos participantes, em número de onze, teve a sua inserção inscrita na Rede Estadual de Educação para atuação no Ensino Médio. Apenas um participante que trabalha com o Ensino Médio se inseriu na Rede Federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem no Ensino Fundamental. O quadro a seguir apresenta a caracterização básica dos participantes. Para fins de preservação dos sujeitos, conforme o Registro de Consentimento Livre Esclarecido, eles serão identificados pelo nome dos cursos de licenciatura dos quais se originam, seguido de número em caso de mais de um participante por curso.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Identificação	Área	Idade	Sexo declarado	Ano de conclusão do curso	Ano de ingresso no magistério	Rede de Ensino	Etapas da EB
Biologia	Biologia	24	F	2014	2015	Estadual	EM
Dança	Dança	28	M	2014	2014	Estadual	EM
Edu. Física 1	Edu. Física	25	M	2013	2015	Estadual	EM
Edu. Física 2	Edu. Física	23	F	2014	2016	Estadual	EM
Filosofia	Filosofia	29	M	2013	2013	Estadual	EM
Física	Física	29	M	2014	2015	Federal	EM
Geografia	Geografia	25	M	2013	2013	Estadual	EM
História	História	25	M	2013	2013	Municipal	EF II
Inglês	Inglês	25	F	2014	2014	Estadual	EM
Matemática 1	Matemática	NI	M	2014	2015	Estadual	EM
Matemática 2	Matemática	26	F	2013	2015	Municipal	EF II
Música	Música	NI	F	2013	2014	Municipal	EF II
Pedagogia	Pedagogia	29	F	2013	2013	Municipal	EF I
Português	Português	26	F	2013	2014	Estadual	EM
Química	Química	30	M	2013	2014	Estadual	EM
Sociologia	Sociologia	27	F	2014	2015	Estadual	EM

Fonte: Elaboração própria.

A visão de professores iniciantes sobre a formação em didática

O interesse em discutir que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores egressos de cursos de licenciatura que se encontram em situação de inserção profissional direcionou o nosso olhar para as didáticas e práticas de ensino na formação inicial docente, orientado pelo objetivo de analisar a contribuição dessa formação para a docência desses professores. Nessa direção, durante as entrevistas, solicitamos que os participantes expusessem sobre a sua apreciação acerca da contribuição dessa área para sua formação, assim como avaliassem se os conhecimentos adquiridos durante o curso eram reconhecidos em sua prática docente.

O ensino de conhecimentos do campo da didática não se limita ao contexto de uma disciplina, mas se inscreve em um núcleo de formação docente que tem no estágio supervisionado e na prática de ensino uma porção bastante significativa de preparação profissional. Todavia, para alguns dos egressos desses cursos, uma indagação sobre a contribuição da didática para a sua formação de professor os remete apenas para as disciplinas que se designam como didática.

Diferente de reconhecer que as disciplinas inicialmente citadas pelos depoentes são mais contributivas do que as outras, o que parece emergir é a dificuldade de identificação da articulação, na formação inicial, de conhecimentos que estão na base da formação e atuação profissional docente. Certamente, a forma como o currículo se apresenta e é trabalhado contribui para que professores em formação não percebam a interseção entre as disciplinas e, mais que isto, o conhecimento que conforma uma área, que no caso em questão, é a didática. Para alguns entrevistados parecia claro que se tratavam dos componentes curriculares didática, didática do ensino de sua área específica, estágio supervisionado e prática de ensino; para alguns outros, a memória registrava ou a disciplina didática ou a de didática do ensino de sua área. Nem sempre estágio supervisionado e prática de ensino eram comentados, sendo necessário ao entrevistador solicitar que se falasse também sobre as experiências formativas dessas atividades curriculares.

Esse aspecto em relação à memória da área parece por si só bastante revelador da desarticulação interna entre componentes curriculares na formação, para além da tão anunciada desarticulação entre formação disciplinar e formação pedagógica.

Formosinho (2009) tem se dedicado à discussão sobre essa temática e contribui no sentido de analisar como o processo de "academização" da profissão docente influenciou neste distanciamento entre a prática profissional e os cursos de formação. Para o autor, o modelo tradicional, notadamente acadêmico, vivenciado no ensino superior, estabelece uma dinâmica de fragmentação curricular que desfavorece a compreensão do objetivo maior dos cursos de formação inicial: a formação do docente. A lógica acadêmica destaca-se pelo forte apego à tradição disciplinar, com ênfase demasiada aos preceitos teóricos e sem interface com as preocupações pragmáticas inerentes ao desenvolvimento profissional. Diferentemente, a lógica profissionalizante destaca-se não pela ênfase exclusiva na prática, mas na interação entre investigação e ensino, no sentido de que os conhecimentos elaborados através de estudos e pesquisas possam ser incorporados ao processo ensino-aprendizagem, objeto de ação do professor. Assim sendo, a compreensão de uma formação profissional pressupõe que “as instituições de formação, quando formam profissionais, não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho” (FORMOSINHO, 2009, p. 85).

Nessa perspectiva, e direcionando-nos para os participantes da pesquisa, foi possível constatar que a avaliação que fizeram sobre a sua formação aponta forte presença da lógica acadêmica, mas também indícios da lógica profissional. Se, por um lado, a presença da didática enquanto campo de conhecimento sobre o ensino-aprendizagem não é prontamente reconhecida em suas disciplinas conexas, de outro, a ação de alguns professores formadores contribui sobremaneira para favorecer a aproximação entre conhecimentos, reflexão, crítica e prática profissional.

Das falas dos depoentes extraem-se aspectos que tocam de um lado e de outro, em uma lógica e em outra, dialeticamente relacionados aos referenciais práticos, à forma como os professores formadores encaminham suas propostas, às disciplinas didática e didática específica, aos estágios supervisionados e às práticas de ensino.

A fala do professor de Geografia a seguir é representativa da concordância entre os egressos de um mal-estar em relação à formação, visto que ela parece não ter investido tanto quanto deveria na prática profissional.

[...] muita coisa que a gente observa, muitas discussões na faculdade, elas são muito importantes, mas distantes da prática que a gente encontra na

Didática e docência na visão de professores iniciantes

rede pública de ensino. Na escola pública você tem que lidar com uma série de dilemas que você não espera. Você vai aprendendo assim na marra.

Mesmo no caso de apreciações positivas acerca da formação, essa aproximação foi destacada como critério fundamental para a avaliação que o licenciando realizou da contribuição dessa área em sua formação para a prática profissional, tal como destacou a professora de Biologia: “[...] a professora trazia muito da discussão pra prática (...)”.

As falas dos professores de Geografia e de Biologia tocam na importância que a compreensão da prática profissional tem para esses jovens iniciantes na carreira docente, reafirmando o quão necessário é enfrentar a fragmentação e a desconexão nas relações teórico-práticas, de modo a resolver esse dilema da formação. Trata-se do predomínio de uma formação acadêmica, em que se sobreleva o interesse pelo conhecimento especializado, enfatizando mais a disciplina em detrimento da interação com o desenvolvimento da prática profissional.

Formar professores requer articular saberes a serem ensinados, os modos de aprender e as relações entre práticas sociais e culturais. Isso envolve uma base de conhecimento profissional, segundo defende Shulman (2014), que abarca conhecimentos de diferentes ordens: conteúdos da matéria, pedagógicos, curriculares, pedagógicos do conteúdo, alunos, contexto educativo, objetivos, metas e valores educacionais. Todos esses conhecimentos precisam ser mobilizados no ato de ensinar e se encontram no cerne da articulação entre teorização e ação profissional. Quando são assumidos como nucleares da formação docente contribui para a revisão da relação polarizada e dicotômica entre formação acadêmica e profissional. Desse modo, contribuem, ainda, para a atribuição de um outro sentido, bem mais articulado, coeso e orgânico, entre a famosa e polissêmica discussão acerca da teoria e da prática.

Nesse sentido, o professor formador exerce papel crucial, posto que, tal como destacaram alguns dos entrevistados, as aulas de alguns deles oferecem por si só importantes pistas sobre como um professor deve fazer para ensinar. Isto porque continuamente os temas por eles trabalhados consideravam situações cotidianas da escola, da sala de aula, em consonância com a abordagem teórica. Conforme comentou o professor de História:

Eu vou dar um exemplo aqui, uma coisa que marcou muito profundamente era a ênfase que ela dava na questão da didática crítica. Ou seja, como a nossa

prática tem que ser situada, naquele contexto escolar, com aquelas pessoas... Porque foi uma reflexão que eu fiz, num momento ainda antes de entrar para sala de aula, e isso foi para mim extremamente significativo. [...] Eu acho que foi uma parte de reflexão sobre educação que foi importante, na hora de eu pensar meus planejamentos, na hora de eu pensar minha abordagem... Fazer tal como ela fazia. Era uma referência. Porque isso, você constatar que é uma prática situada, te põe em um eterno lugar intranquilo, que você tem que sempre ser esse cara que, digamos assim, traduz esses elementos tão distintos, culturais, econômicos, e consegue construir ali essa mediação didática. Ela fazia isso e me marcou.

A memória do professor de História em relação ao que aprendeu em didática por influência de sua professora confirma resultados da pesquisa anterior, que indicaram que o professor formador se identifica para seus alunos tanto pelo que é quanto pelo que faz. Assim sendo, ele pode assumir o status de referencial. Essa condição se estabelece em face da sua formação qualificada, manifesta na visão de seus alunos como profissional bem preparado que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares em termos de qualidade, que faz dele uma espécie de arquétipo de prática para o professor em formação. E, por isso, forja saberes profissionais no futuro professor – saberes docentes originados em fazeres (MARCEL & CRUZ, 2018), conforme Formosinho (2009, p. 81): “Num processo profissionalizante, a grande maioria dos professores assume-se como formadores; num processo academizante, apenas uma minoria arrisca afirmar-se como formador”.

A fraca aproximação entre a formação acadêmica e a formação prática, problema a ser superado se almejamos consolidar uma formação de caráter profissional revela-se de diferentes modos, sendo um deles a relação que os estudantes das licenciaturas estabelecem com a Faculdade de Educação. Esta é responsável pela formação pedagógica do professor em estreita parceria com os seus institutos de origem e as escolas parceiras, que são campos de estágio. Assim, a Faculdade de Educação tanto vai até os institutos quanto recebe os seus estudantes em seu próprio *campus* para investir na parcela da formação sob a sua responsabilidade. A didática, enquanto disciplina constituidora da formação pedagógica, é oferecida durante um período acadêmico para turmas propositalmente diversificadas na sua composição, com estudantes de diferentes licenciaturas. Esse arranjo é intencionalmente estratégico para favorecer a necessária

aproximação entre as diversas áreas disciplinares que compõem o currículo da educação básica e que serão trabalhadas curricular e didaticamente pelos futuros professores.

Contudo, manifesta-se por parte dos estudantes uma animosidade em relação ao fato de não só se deslocarem do seu instituto de origem quanto o de integrar turmas com variados cursos, como se poderá notar na fala do professor de Educação Física I: *"Porque infelizmente tem muita gente da Educação Física que pensa assim... 'A gente tem que vir aqui, mas não tem nada que vai nos acrescentar em relação à nossa área'"*.

Diferente da didática, a didática específica é, em geral, trabalhada pela Faculdade de Educação no instituto de origem do licenciando, em estreita combinação com o estágio supervisionado, e a prática de ensino em um tempo de dois a três períodos acadêmicos, o que imprime diferença qualitativa substancial na avaliação que os depoentes apresentam. Assim, tal como revelado na pesquisa anterior, nota-se, na maioria das falas, referência à maior contribuição para a formação docente advinda das didáticas específicas.

Com relação à disciplina didática, ficaram notabilizadas, como já apontado, críticas à diversidade de alunos de diferentes cursos de licenciatura e, por vezes, a falta de conhecimento das especificidades do curso, por parte do professor formador, tal como se pode depreender da fala do professor de Educação Física I:

Então, na disciplina didática eu senti muita dificuldade no diálogo com as teorias dadas naquele momento e até com os distanciamentos com o próprio entendimento de educação física pautada pelo senso comum naquela disciplina. Já na didática especial em educação física é um professor formado em educação física que tem sua experiência e vivenciou lá na carne os problemas e as questões. Ele sabe as discussões, as preocupações, muito dos anseios da formação de educação física - o que facilitou muito o diálogo.

Este aspecto pode ser entendido, novamente, à luz de uma formação academizante, segundo Formosinho (2009). Na medida em que a formação inicial de professores se adéqua à lógica tradicional do ensino superior, também fragmenta-se e permite, como evidenciado na fala dos entrevistados, a ausência de percepção da importância dos diferentes componentes curriculares para a formação do futuro docente.

Os estágios e as práticas de ensino são componentes curriculares que ocupam posição-chave para favorecer a aproximação entre a formação acadêmica e a formação prática. E a avaliação sobre eles envolve aspectos positivos e negativos, tal como sinalizam as falas dos professores de Língua Portuguesa e de Educação Física:

A maioria das pessoas reclama muito do estágio, mas para mim foi muito positivo conviver com a escola, com essa outra realidade que era desconhecida também, você vê que a abordagem de ensino é muito próxima do que eu imaginava, do que eu gostaria, não é aquele ensino normativo, prescritivo [...] As trocas nas aulas dos estágios, de você perceber as diferentes realidades para mim foi muito bacana nesse sentido, nessa articulação toda, no convívio com a professora regente.

E como eu disse, o meu processo de estágio foi conturbado [...] na verdade eu vivenciei um momento de observação apenas na minha prática de ensino. Onde na verdade os professores dividem em momento de observação, tem momento onde você mesmo dá aula, tem momento de diálogo sobre as aulas. Eu não tive esses momentos de diálogo. Eu na verdade vivenciei só a observação das aulas.

De um lado, do ponto de vista positivo e de uma lógica profissionalizante, alguns professores mencionam uma entrada no campo de atuação que permitiu o contato com problemas do cotidiano profissional e as estratégias para lidarem com eles; de outro lado, num viés pouco produtivo, observa-se certo descaso com a organização do estágio e inserção do aluno no seu (futuro) ambiente profissional – o que gerou ausência de vivência de importantes etapas do estágio ou experiência monolítica quanto às diferentes realidades escolares.

A visão que os egressos demonstraram acerca de sua formação em didática parece denotar contribuições significativas para o seu início profissional. Ainda que o núcleo da didática não seja reconhecido de forma orgânica e articulado, as disciplinas e os componentes curriculares que o integram são focalizados em separado, com respeito às suas especificidades. Assim, a didática, enquanto disciplina introdutória, contribui com o aporte teórico e metodológico da área; a didática específica da área se concentra na abordagem pedagógica do conteúdo a ser ensinado; e os estágios e as práticas de ensino com a perspectiva de como o ensino acontece em uma sala de aula real.

Sem dúvida, a visão prevalecente se situa em uma concepção de formação, caracterizada por Cochran-Smith e Lytle (1999) como *conhecimento-para-a-prática*. Nessa concepção, segundo compreendem as autoras, parte-se do pressuposto que os pesquisadores da universidade (teóricos, acadêmicos) são os que produzem o conhecimento formal e as teorias, inclusive, as denominadas pelas autoras de *sabedoria da prática*, para que os professores as utilizem melhorando, assim, sua prática profissional. Segundo as autoras, a ideia força dessa concepção é que a prática competente reflete o

“estado da arte”, isto é, professores muito habilitados têm conhecimento profundo de suas disciplinas e das estratégias de ensino mais eficazes para criar oportunidade de aprendizado para seus alunos. Os professores aprendem este conhecimento através de várias experiências de formação que dão acesso à base de conhecimento.

Diferentemente desse modelo, Cochran-Smith e Lytle (1999) demonstram que na formação docente o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado à medida e que entendem que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos que emergem na prática em si, onde o professor o produz com seus pares a partir e para sua realidade e suas problemáticas. Isso incide em uma visão de *conhecimento-na-prática*. Nesta concepção, aliados aos conhecimentos produzidos na academia são incorporados, na formação docente, conhecimentos práticos decorrentes do que professores sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Desse modo, pressupõe-se que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por e com seus pares que já atuam em campo. Assim, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a formação docente deve também levar em conta o *conhecimento-da-prática*. Nesta última concepção, não há dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Dessa maneira, o conhecimento que os professores precisam aprender para ensinar melhor é aquele produzido também por eles mesmos ao perceberem suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional que considera o conhecimento e a teoria produzidos por outros como geradores de interpretação e questionamento.

Tanto na concepção *na prática* quanto *da prática*, a realocação do lugar da escola básica e dos seus professores na formação docente incide diretamente em que os saberes possíveis de serem construídos, na dimensão formativa, estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora. Desse modo, a lógica academizante de formação dará passagem à lógica profissional, conforme defende Formosinho (2009).

A visão de professores sobre o início da docência

Na tentativa de compreender o que é ser professor na contemporaneidade, alguns autores têm buscado refletir sobre o campo, seus desafios e perspectivas para o tempo presente. Seja pela dificuldade que se tem em salientar o que é específico da profissão (ROLDÃO, 2005), seja pela massificação da escolarização (FORMOSINHO, 2009), o fato é que a compreensão que se tem da profissão docente, em geral, decorre de algo menor, um ofício que qualquer pessoa possa exercer. Essa desvalorização, que tem em seu seio questões diversas, trouxe consigo condições precárias de trabalho, baixos salários, fatores que depõem contra a profissionalização docente. Para Formosinho (2009), a criação da escola de massas, que exigia um professor mais bem preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta, pois diminuiu a qualificação dos professores, tendo em vista que necessitava de um número elevado de docentes para atender as novas demandas, fato que promoveu a degradação da imagem social e da autoimagem profissional docente.

Tendo esse contexto em mente, buscamos depreender aspectos da didática presentes nas visões acerca da profissão docente expressas pelos professores, recém-ingressos na carreira. Dos relatos dos depoentes emergiram as seguintes visões: *satisfeitos; motivados; em construção; em conflito*.

Dos dezesseis entrevistados, sete se veem satisfeitos com a profissão de professor hoje, sendo a fala do professor de História bastante representativa desse grupo:

Eu me vejo muito satisfeito. É, assim, eu tenho autonomia aqui de fazer vários projetos que eu considero importantes no ensino de História. É lógico que tudo a gente precisa de um tempo para amadurecer. Tem muitas coisas que eu quero fazer ainda e não fiz. Eu estou em sala só há três anos.

Da visão desse professor é possível depreender o reconhecimento da autonomia expressa na sua capacidade de criar, inventar, propor e implementar propostas de ensino. “*Eu tenho autonomia de fazer vários projetos que eu considero importantes no ensino de História.*”, foi o que declarou.

Em boa parte dos casos, as condições são pouco favoráveis ao exercício da função docente – “*Eu queria melhores condições de trabalho, melhores condições salariais*” (Geografia); “*Apesar de todos os percalços que o professor passa [...]*” (Português); “[...] eu estou realizado, menos com o salário” (Dança) –, entretanto, ainda assim, prevaleceu nas falas uma visão positiva da profissão, permeada de altas expectativas, que podem ter,

também, efeitos negativos, de acordo com o que discute Cochran-Smith (2012). Para esta autora, os professores que iniciam sua carreira com altas expectativas sobre si mesmos e sobre seus alunos podem, em alguns casos, se decepcionar com os resultados e podem acabar por minar o próprio trabalho. Diferentemente, os professores com baixas expectativas podem buscar apoio para a superação das dificuldades e, de alguma maneira, essa busca contribui para que avancem mais nesse período inicial. Porém, ter altas expectativas não possui apenas conotação negativa, pois, de acordo com a mesma autora, ter altas expectativas sobre si mesmo e sobre seus alunos também promove a autonomia visto que os professores se reconhecem como “tomadores de decisão, geradores de conhecimento, e agente de mudanças” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 9), tal como demonstrou o professor de História.

Na fala de alguns depoentes depreendemos também a visão de motivados com a profissão de professor, tendo em vista o movimento que empreendem para encontrar saídas e construir ideias para a sua prática. A fala da professora de Biologia é uma expressão dessa visão:

Então, eu me vejo hoje como professora, mesmo tendo só um ano... Eu me vejo cada vez mais como, de fato, alguém (motivada) que tenta repensar diariamente a sua prática, criando as minhas próprias compreensões teóricas a partir do que estudei inicialmente.

A ideia de motivação que emerge da fala de Biologia pode ser compreendida na perspectiva do conceito de raciocínio pedagógico discutido por Shulman (2014). Para esse autor, o ato de ensinar envolve ação e raciocínio, os quais pressupõem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Assim, quando Biologia afirma que se vê repensando diariamente sua prática, criando suas teorias e fazendo dialogar sua formação com sua atuação, compreendemos que se encontra no ciclo de atividades, explicitado por Shulman (2014), impulsionadas por sua motivação. O autor defende que a chave para compreender a base de conhecimento profissional docente decorre da interseção entre o conteúdo e a pedagogia, esforço este que nos parece estar sendo feito pela depoente com fortes marcas de desejo, anseio, busca e interesse.

Sobre a docência em construção, essa é uma visão comum àqueles que têm clareza de que ainda não estão do modo que desejam estar diante do ato de ensinar. Eles parecem estar construindo, lapidando um jeito próprio de ensinar. Sobre isso o professor de Física declarou o seguinte:

Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula, que eu consiga fazer coisas inovadoras, algo que seja mais significativo para os alunos, em termos de Física, né. Assim, não tão conteudista, tão fechado, tão tradicionalmente excludente como é a Física.

Como se pode notar, esse professor está em busca de uma prática docente que seja representativa do ensino que defende. Nesse sentido, destacamos duas concepções de ensino discutidas por Roldão (2005), que coexistem na representação da função de ensinar: “ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (ROLDÃO, 2005, p. 115). Tem-se associado à primeira concepção “a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda, uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Entendemos que o professor de Física, assim como boa parte dos depoentes, apresenta uma visão dialógica de ensino, fato que se aproxima da segunda concepção promovida pela autora, mas ainda não chegou lá plenamente, quando, então, será mais fácil reconhecer que o professor ensina porque é um especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador – o saber e o aprendente.

Por fim, alguns depoentes revelaram visões conflituosas acerca da profissão, expressa a seguir na fala da professora de Edu Física II:

Eu acabei de entrar nas escolas, mas já percebi muita resistência. Só que a resistência varia de acordo com a cultura de cada colégio. O colégio noturno tem muita cultura de ter aula na sala. Então, eu não tenho nenhum problema de chegar e: - “A aula vai ser aqui”. A turma: “- Qual é a matéria, professora?” Tem outro colégio que é só primeiro ano e que não tem esse costume de aula na sala, então é um terror. Já teve situação de um menino se levantar, tirar a bola de dentro da mochila e começar a falar: - “Olha só, isso aqui que é Educação Física”. É claro que eu não vou ficar só na sala, mas têm conhecimentos, que eu entendo, que são necessários um aprofundamento, uma discussão boa e que eles precisam ficar na sala para ver slides ou vídeos, alguma coisa assim.

Para Formosinho (2009), a crise na educação escolar não é interna à escola, ela é um reflexo do advento da escola de massa que importou problemas sociais externos a ela (crise social importada). O autor salienta que se antes tínhamos as escolas técnicas e os liceus, cuja educação dirigia-se para determinados grupos, hoje, com a obrigatoriedade escolar,

tem-se uma heterogeneidade discente, docente, e contextual, que se revela de acordo com as comunidades em que se inserem. No que se refere à dimensão humana, a heterogeneidade social arrasta consigo outras diferenças do ponto de vista acadêmico, de valores e normas e, ainda, culturais. Assim, a educação familiar dos discentes, muitas vezes carrega valores que se contrapõem à própria cultura escolar, gerando resistência por parte dos discentes que, em alguns casos, respondem de forma violenta.

Compreendemos a resistência apontada pela professora, que em seu relato explicita a dificuldade em promover suas aulas em sala, pois na compreensão de alguns alunos a educação física seria em princípio uma aula para se jogar bola. Essa heterogeneidade que poderia promover uma diversificação curricular e metodológica, permanece alicerçada em uma centralização burocrática que se revela em uniformidade pedagógica (FORMOSINHO, 2009). Tal fato pode gerar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, conforme verificamos na fala da professora de Sociologia - *“Tem que passar e transmitir esse acúmulo (conhecimento) para os alunos [...] nem sempre é fácil”*.

As visões acerca da docência expressas pelos entrevistados, caracterizadas pela via da satisfação, motivação, em construção e em conflito, coexistem uma com a outra. A motivação impulsiona a ação, que gera satisfação, mas, também, a compreensão de que a docência é uma construção permeada de conflitos com fortes reverberações para uma aprendizagem profissional que se dá ao longo do tempo.

Professores iniciantes e suas concepções e práticas didáticas

Com o intuito de compreender, na visão dos participantes, quais marcas e características de práticas docentes sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional, procuramos saber como eles concebem a aula, planejam, desenvolvem e avaliam as atividades de ensino. Nessa direção, foi possível reconhecer a predominância de três aspectos constitutivos de suas concepções e práticas didáticas, expressas em seus modos de conceber, desenvolver e avaliar o ensino: *ênfase no estudante; autonomia para criar; organização contínua*.

Dos 16 professores, muitos afirmaram que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem se ocupam/preocupam com o estudante, no sentido de garantir que ele se desenvolva em relação aos conhecimentos propostos curricularmente. Desse modo, as criações de propostas de ensino buscam levar em conta os interesses e necessidades da classe. A fala do professor de Geografia representa esse aspecto:

Se eu tiver que levar meu aluno para quadra para eu fazer uma aula diferente, ou para o pátio, eu vou levar. Eu não gosto de ficar formatado só na sala de aula. (...). Então, se eu tiver que dar uma aula sobre movimentos da Terra, eu vou levar o globo, eu vou rodar dentro da sala de aula, eu vou colocar lanterna para representar o sol, para mostrar como ele se posiciona no globo de acordo com as estações do ano. Então, eu tento na medida do possível gerar uma aula que seja mais atrativa para o meu aluno.

Para Shulman (2014), isto se relaciona com o conhecimento dos alunos e de suas características e com o conhecimento do contexto escolar, ambos envolvidos na necessidade do professor de adaptar seus conhecimentos (do conteúdo, didático do conteúdo, curricular e pedagógico) à realidade da classe e de sua escola à medida que o ensino se dá de diferentes formas de acordo com os contextos particularmente situados.

Ainda no que se refere à criação de propostas de ensino, alguns professores afirmaram que constroem suas aulas de um modo em que as definições mínimas estejam asseguradas, porém o seu desenvolvimento dependerá da turma. Essa visão, bastante ligada à anterior, visto colocar a proposta à mercê da classe, enfatizando mais os estudantes do que as exigências curriculares, destacou-se pela insistente preocupação com um planejamento flexível, aberto, representado aqui pela ideia de autonomia para criar, tal como se pode notar na fala de Edu Física I:

Então, toda aula tem um objetivo, a partir desse objetivo que é construído e modificado de acordo com as aulas, eu vou construindo um modelo que eu acho que será mais profícuo para essa discussão do conteúdo trabalhado. Os alunos muitas vezes modificam completamente a ideia que eu tive. Ou eu tinha planejado e a partir do que eles falaram eu modifico. Então no próprio momento da aula essa prática é reconstruída de diversas formas.

Compreendemos o ato de ensinar como algo complexo, que envolve a ação especializada do professor com o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos. Defendemos que por ser uma ação especializada, necessita mobilizar saberes específicos. Logo, o planejamento é um componente indispensável desse processo. Ele, porque organiza o trabalho com base em pressupostos teórico-metodológicos, expressa a concepção de ensino do docente. É fato que em muitos contextos o planejamento assume contornos de burocratização, aspecto que contribuiu para promover a rejeição deste importante instrumento por parte dos professores, levando a certa improvisação pedagógica. Nesse sentido, as ações são marcadas pela perspectiva do que vai ser feito naquele momento, pela repetição e experimentação.

Diferentemente, defendemos que é preciso afirmar a compreensão de um planejamento enquanto processo de criação pedagógica, de atuação com e sobre a ação, na perspectiva de trabalhar pela sua superação, emancipação e desenvolvimento. Uma prática docente situada envolve um planejamento que considere a análise da realidade, a clareza de objetivos, a função/razão social da proposta, a contribuição de determinado conteúdo para que este venha favorecer a aprendizagem de um dado conhecimento e a reflexão sobre como isso tudo pode contribuir para uma formação emancipada e autônoma.

Pode parecer que os nossos depoentes, ao preferirem um planejamento do tipo mais aberto, de modo a garantir a sua autonomia de criação, rechaçam qualquer possibilidade de definição mais estruturada e fixada. Não é bem isso. Tal como Edu Física I declarou: “*toda aula tem um objetivo*”.

A terceira visão, designada de organização contínua, se manifestou nas falas de um pequeno grupo de professores, que fizeram questão de enfatizar seus modos de conceber, desenvolver e avaliar o ensino como parte da sua rotina de trabalho e condição para criação de suas aulas. A fala de História é representativa desse grupo:

Para mim não tem improviso. O improviso é ruim, não funciona, dá errado. Primeiro, no início do ano, a gente tem um tempo de planejamento, a gente faz um planejamento anual, que é mais largo, assim, de tema, e algumas ideias que eu já vou tendo. Mas também tem o planejamento que eu faço mais mensal, antes de começar cada mês - depois eu posso mostrar pra vocês, se vocês quiserem ver.

O professor de História foi um dos que teve suas aulas observadas durante dois bimestres letivos (março a julho de 2017), sendo possível constatar que a sua defesa por um planejamento contínuo, sistemático e organizado o tem favorecido nessa fase de inserção profissional, permitindo-lhe construir aulas com propostas de atividades diversificadas, politicamente sustentadas e curricularmente fundamentadas. Ao analisar os registros no diário de campo, constatamos que a prática docente desse professor, nas turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, envolve várias ferramentas didáticas, cuja mobilização parece possível porque há um planejamento cuidadoso das aulas. Essas ferramentas são utilizadas em consonância com as estratégias de ensino definidas para as suas aulas, deixando prevalecer uma concepção e uma prática didática interativa, dialógica e participativa.

As estratégias de ensino de História são marcadas pelo empreendimento dialógico constante no incentivo às respostas e questionamento dos alunos. Corrobora este

argumento o lançar de múltiplas estratégias comprometidas com diversas possibilidades de compreensão do conteúdo trabalhado por parte dos alunos, quais sejam: visualização e reação a imagens, leitura dialogada, exposição conceitual, desenvolvimento de exercícios e avaliação da aprendizagem a partir deles e ainda outros.

Na medida em que o professor de História expressa múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, incentiva a argumentação e o debate e fomenta a análise crítica de materiais, denota, também, os conhecimentos que utiliza. Acerca disso, Shulman (2014) sustenta que não basta apenas o conhecimento específico de um conteúdo para configurar uma ação docente qualificada, mas também os saberes sobre organização da turma, estratégias de ensino, fundamentos pedagógicos e curriculares da educação e, principalmente, a mobilização destes todos para a concretização do ensino e da aprendizagem. O professor aqui retratado não se resume apenas ao saber sobre os conteúdos da história; ele também parece utilizar estes outros conhecimentos no decorrer amplo e diversificado de suas aulas, o que se revela nas propostas criadas em seu planejamento e, ainda mais, nas relações estabelecidas enquanto as desenvolve.

Seja para estabelecer uma relação dialógica, fazer trabalhos diferenciados, contextualizar/aproximar o conteúdo da realidade do aluno, seja para solucionar problemas, o fato é que o professor de História, assim como os demais depoentes, demonstra que sabe o que quer fazer. As práticas didáticas dos professores participantes deste estudo deixam ver preocupação com a formação dos estudantes, seus alunos, capacidade para criar e a importância da organização contínua das propostas, com vistas a um planejamento efetivo.

Entretanto, nem sempre os professores conseguem exercer ou mesmo desempenhar da forma como gostariam suas propostas de ensino, devido a questões estruturais ou mesmo da realidade escolar, o que nos leva a refletir sobre as condições de trabalho como condicionantes da prática. Os excertos a seguir, extraídos das falas de Português, Biologia e Física, ao mesmo tempo em que denotam como os professores concebem suas práticas didáticas, deixam ver os efeitos desses condicionantes sobre elas:

Primeiro eu gostaria de ter um pouco mais de tempo de planejamento porque apesar de já estar dentro da lei, de ter um terço da carga horária para planejamento, principalmente no ano passado quando eu trabalhava no Estado, os horários muito ruins as vezes prejudicam.

Didática e docência na visão de professores iniciantes

Não consigo mais fazer muitas questões discursivas que de fato eu leia e veja a letrelinha deles e veja o pensamento deles. Porque eu estou com muitas turmas [...]

O que eu gostaria de fazer, num plano ideal, seria ter muito mais atividades práticas e experimentais com os alunos em que eles pudessem ter contato com materiais ou alguns fenômenos, um aprendizado mais ativo, com alguns fenômenos da física. Na escola a gente não tem laboratório ainda, como não têm uma série de coisas.

Essas falas nos permitem depreender como os professores participantes deste estudo concebem a função do ensino e, nessa esteira, como reconhecem a necessidade de planejar para construir aulas que se dirijam às necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades de seus alunos. As condições em que a sua docência se realiza, no tocante ao tempo envolvido com o trabalho, para além da aula em si, ao espaço físico, aos recursos materiais disponíveis, às compreensões que desenvolvem sobre currículo e o papel social do conhecimento e da escola, emergem como fatores desestabilizadores, mas não inibidores e nem paralisantes. São fatores que atravessam a docência de todos os professores em qualquer fase de sua trajetória profissional. Entretanto, na fase de inserção, parecem exigir ainda mais compreensão acerca das bases de sua formação e consequente convicção acerca de sua docência.

Conclusão

A formação inicial de professores representa uma etapa imprescindível do desenvolvimento profissional que, articulada organicamente com a escola, campo por excelência da prática profissional, favorece a inscrição de uma base de conhecimento construída por dentro da profissão. Assim, as dicotomias entre conhecimento acadêmico e profissional, disciplinar e pedagógico, cedem lugar à compreensão de uma prática situada, contextualizada cultural e socialmente. Nesse contexto, a formação didático-pedagógico constitui, no nosso entender, um investimento importante e necessário para a almejada preparação profissional.

Diante disso, o estudo realizado, nos conduziu à investigação acerca da contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira, levando-nos a constatar que tal contribuição reside na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, a nosso ver, para a formação profissional. A didática enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino e de aprendizagem se dirige

diretamente para o agir do professor durante o ensino para que os seus alunos aprendam com sentido o conhecimento pretendido. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa. Uma formação centrada em pressupostos mais acadêmicos do que práticos dificilmente favorecerá ao futuro professor saber o que fazer para ensinar ancorado nas razões pedagógicas que fundamentam esse fazer.

A visão acerca da profissão se situa na interseção entre aspectos de satisfação e realização e de conflitos e incertezas, para além das preocupações oriundas das condições em que o trabalho se realiza, que se de um lado se observa razoável empregabilidade, de outro, se verifica uma carreira pouco atraente, com baixos salários, dupla e/ou tripla jornada e muitos desafios intelectuais, emocionais e relacionais.

A prática narrada deixa ver a importância do aluno enquanto sujeito para quem se dirige as propostas de ensino e a preocupação de alcançá-lo em sua inteireza e complexidade. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino e as necessidades e, também, dificuldades de aprendizagem dos alunos. A ânsia por uma prática docente situada socialmente conduz o ensino de boa parte dos professores entrevistados na direção de uma didática crítica, multidimensional e criativa no que tange às propostas de ensino realizadas.

Referências

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers:** Learning of teach over time. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012, p. 108-122.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Learning and unlearning:** the education of teacher educators. Teaching and Teacher Education 19, 2003, p.5-28.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Learning to teach against the grain.** Harvard Educational Review, 61(3), 1991, p. 279-311.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. **Relationships of Knowledge and Practice:** teacher learning in communities. In: Review of Research in Education. USA, 24, 1999, p. 249-305.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, out/dez, 2017, p. 1166-1195.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, ou/dez, 2014, p. 181-203.

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

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos Qualitativos em Educação no Brasil. In WELLER, Wivian. e PFAFF, Nicolle. **Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação** – Teoria e Prática. Petrópolis, VOZES, 2010, p. 29-39.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, jan/mar, 2018, p. 363-380.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, jan/dez, 2005, p.105-126.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014, p. 196-229.

Notas

ⁱ O campo da pesquisa foi definido em consonância com os critérios estabelecidos para as duas pesquisas precedentes. Para a escolha das instituições participantes do primeiro estudo (2009-2012), 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 – com base nos 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. Ver: CRUZ & ANDRÉ (2014). Para a escolha do campo da segunda, consideramos a instituição mais antiga das três e com o maior número de cursos de licenciatura. Ver CRUZ (2017).

ⁱⁱ No caso do egresso de Letras, trabalhamos com uma professora de Língua portuguesa e uma professora de Língua inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da educação básica. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área.

Sobre a autora

Giseli Barreto da Cruz

Doutora em Educação pela PUC-Rio com pós-doutorado (PDJ/CNPq). Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Coordenadora do GEPED/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. E-mail: giselicruz@fe.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Recebido em: 10/02/2020

Aceito para publicação em: 14/02/2020