

A Didática na Prática Docente e na Formação de Professores: limites e possibilidades de aproximação

*Didactics in Teaching Practice and Teacher Formation:
limits and possibilities of approximation*

Silvana Soares de Araujo Mesquita¹
Leonardo Santos Silva²
Simone Henriques Gonçalves Lima³

Resumo: O texto parte da questão norteadora “Qual é o lugar da didática na atuação e na formação de professores?” O objetivo é identificar as concepções de didática que transitam na prática docente e construir categorias analíticas de conhecimentos profissionais para investigações dos limites e das possibilidades da formação de professores. Apresentam-se resultados de pesquisa qualitativa com 105 professores da educação básica, juntamente com a análise de disciplinas das matrizes curriculares de dezenove cursos de licenciatura de Letras e de Matemática, presencial e a distância, de instituições privadas. Identificam-se possibilidades de incorporação dos conhecimentos profissionais docentes aos modelos formativos de professores vigentes, a fim de romper com a já antiga constatação de dissociação entre teoria e prática.

Palavras-chaves: Didática. Prática docente. Formação de professores. Conhecimentos profissionais.

Abstract :The text is based on the guiding question “What is the place of didactics in the work and training of teachers?” The aim is to identify the conceptions of didactics that permeate teaching practice and to construct analytical categories of professional knowledge to investigate the limits and possibilities of teacher training. The results of a qualitative survey of 105 basic education teachers are presented, together with an analysis of subjects in the curricula of

1. Doutora em Educação, PUC-Rio. Professora adjunta do Departamento de Educação PUC-Rio. Pesquisadora associada ao CIERS-ed/FCC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>. E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br.

2. Doutorando em Educação, PUC-Rio. Professor substituto de Didática em Química da Faculdade de Educação da UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-3109>. E-mail: leo.ssilva14@gmail.com.

3. Doutoranda em Educação PUC-Rio. Professora dos anos iniciais da Fundação Osório/RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8304-1517>. E-mail: simonehego@gmail.com.

nineteen on-campus and distance teachers formation courses in literature and mathematics at private institutions. Possibilities were identified for incorporating professional teaching knowledge into current teacher training models, in order to break with the long-standing perception of dissociation between theory and practice.

Keywords: Didactics; Teaching practice; Teacher formation; Professional knowledge

Introdução e justificativa

Este texto apresenta resultados de pesquisa que tem como objeto de estudo a didática e a prática docente de professores especialistas, isto é, aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, abrangendo diferentes áreas disciplinares e formados em cursos de licenciatura. A questão central que norteia a pesquisa é: qual o “lugar” da didática na atuação e na formação de professores?

A hipótese inicial sugere que os professores em sua prática, diante das complexidades encontradas nas salas de aulas da atualidade, parecem se distanciar dos conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos em sua formação inicial, evidenciando a já reconhecida dicotomia entre teoria e prática (Candau; Lelis, 2012; Gatti, 2017). O objetivo principal é identificar as lacunas e as possibilidades da formação docente em relação à prática docente, procurando compreender como os professores concebem a didática em articulação com sua formação inicial e sua atuação. Busca-se, com isso, construir categorias analíticas de conhecimentos profissionais dos professores para investigação de propostas curriculares adotadas por cursos de licenciatura, como forma de se repensar a formação docente e a didática.

O artigo dialoga com Nóvoa (2022) ao partir do pressuposto de que o conhecimento profissional docente tem características próprias, efetivando-se como um “terceiro gênero de conhecimento” a ser incorporado, ao lado dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos científicos nos modelos formativos de professores.

Não se trata de diminuir o papel das universidades, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos científicos e aos conhecimentos pedagógicos. Mas é preciso repetir que, sem um “terceiro gênero” de conhecimento, o conhecimento profissional docente, não há qualquer possibilidade de formar um professor. É preciso retirar todas as consequências dessa afirmação e assegurar a presença dos professores nas diversas fases do continuum da formação docente: desde a formação inicial à formação continuada, passando pelo momento da indução profissional. (Nóvoa, 2022, p 15)

Aponta-se que as mudanças reais nas escolas, na pedagogia e na própria didática precisam vir de dentro da profissão docente, em diálogo estreito com as universidades e as instâncias produtoras de políticas educacionais. No campo da Didática, Candau

(2022) também aponta para o protagonismo dos professores na produção de conhecimento, a partir do seu lócus profissional de atuação, as escolas. A autora destaca que há educadores que rompem com os esquemas habituais de ensino, desenvolvendo de modos diferentes as culturas escolares, mesmo diante de todos os limites impostos pelas condições de trabalho docente nas escolas. Assim, neste trabalho, buscou-se reunir elementos para refletir sobre as possibilidades de aproximação entre os estudos de profissão docente, didática e formação de professores.

No que tange ao cenário macro da formação inicial docente, dados estatísticos (Brasil, 2019, 2022) e pesquisas qualitativas (Gatti et al., 2019; Coimbra, 2020; Mesquita, 2020; Siqueira e Dourado, 2021) evidenciam o crescente número de matrículas nos cursos de licenciatura, associado à expansão desses cursos na modalidade à distância oferecidos pela rede privada; além dos conflitos na definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, dos indícios de fragmentação curricular dos cursos e as queixas da sociedade em relação à qualidade da formação docente, quando associadas, principalmente, ao baixo desempenho dos alunos em testes padronizados.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022), o Brasil tem 1,6 milhões matrículas em cursos de licenciaturas no Brasil, com predomínio de 66% nas instituições privadas e 64% na modalidade a distância (EaD). Em termos de expansão, nos últimos dez anos, verificaram-se aumentos desproporcionais entre as redes; pois, enquanto na rede privada o número de matrículas cresceu 39,1%, na rede pública o aumento foi de 17,2%. Destaca-se também que a formação de professores a distância se intensificou na rede privada, expandindo 216% nos últimos dez anos, enquanto na rede pública o aumento foi de apenas 4%.

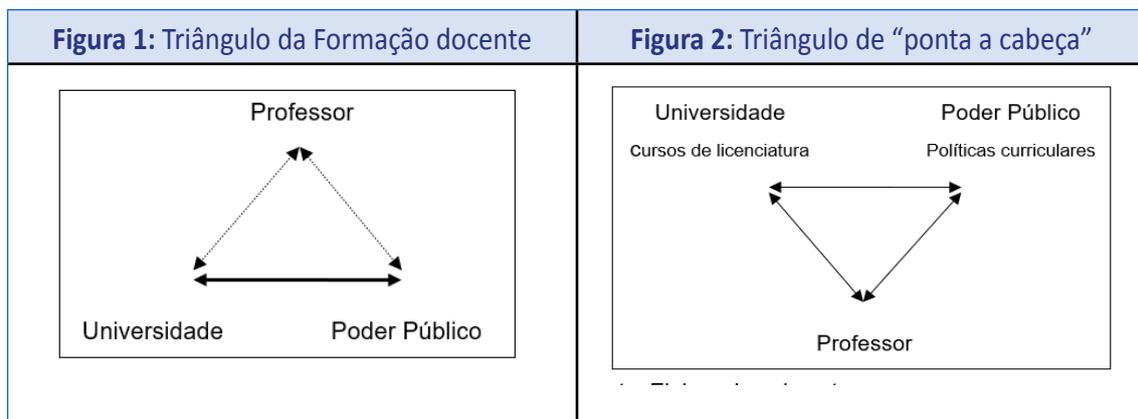
Análises qualitativas de Gatti et al. (2019) apontam para multiplicidade de cursos de licenciatura que se desenvolvem pelo país, adotando modelos de formação de professores heterogêneos e fragmentados, com diferentes níveis de valorização entre os conteúdos específicos da área disciplinar e os conteúdos didático-pedagógicos, oriundos das ciências da educação. Essa diversidade e pouca regulação, principalmente, nos cursos em EaD, apresentam-se como um desafio significativo na formação de professores que precisam lidar com a complexidade dos processos educativos de hoje.

Diante desse contexto, propomos apresentar resultados de uma pesquisa que parte da perspectiva de professores em atuação nas diferentes redes de ensino para refletir sobre formação, didática e profissão docente. Questiona-se: como os professores e as instâncias formadoras concebem os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente? Quais os acordos e desacordos em relação a esses conhecimentos?

Pressupostos teóricos-metodológicos

O desenho metodológico adotado para a pesquisa busca favorecer o protagonismo docente e se fundamenta nas análises de Sarti (2012) sobre o “triângulo da formação docente”. Segundo Sarti (2012), muito se tem produzido sobre, pelos e para os professores, procurando conhecer melhor as bases epistemológicas de seu trabalho, elevando sua formação ao nível superior e buscando caminhos para a profissionalização do magistério, porém sem que isso os coloque como verdadeiros protagonistas do processo formativo. Segundo a autora, tanto as pesquisas sobre os saberes docentes e os processos de profissionalização dos professores não resultam de uma movimentação do interior do magistério, seja no âmbito das reformas educacionais ou dos currículos das universidades. Para a autora, é possível identificar três campos em disputa na formação de professores: os professores, as universidades e o poder público. Segundo Sarti (2012), em um esquema de triangulação, cada um dos vértices do triângulo é ocupado por um desses campos que exercem diferentes níveis de influência no processo de formação dos professores. Porém, há relações privilegiadas entre apenas dois dos vértices do triângulo da formação docente, a universidade e o poder público, que justificam os diferentes modelos formativos existentes (Figura 1). Nesta disputa de interesses, que orienta a formação de professores e que a caracteriza como um jogo, os professores fazem o “lugar de morto”, também como apontado por Nóvoa (2014).

No entanto, esta pesquisa propõe fazer justamente o contrário, girando esse triângulo de “ponta a cabeça”, a fim de construir uma investigação sobre formação de professores a partir dos próprios professores (Figura 2). Ao inverter o “triângulo da formação docente”, o objetivo é trazer os professores como protagonistas e investigar as instâncias formadoras a partir de categorias analíticas construídas pela ótica docente.



Fonte: Sarti, 2012, p. 330 (Figura 1). Elaborado pelos autores (Figura 2).

O presente desenho metodológico levou a pesquisa a transitar por múltiplos campos investigativos, integrando referenciais teóricos do campo da formação de profes-

sores, profissão docente e didática. As análises sobre a formação e a profissão docente se apoiam nos pesquisadores portugueses Nóvoa (2022; 2014) e Roldão (2007). No contexto brasileiro, são incorporados os referenciais que propõe uma nova Didática, apresentados a partir das análises de Candau (2012; 2022), Gatti (2017), Gatti et al. (2019) e Mesquita (2020; 2022).

A pesquisa

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo e está estruturada em duas etapas: aplicação de questionários aos professores especialistas da educação básica (etapa 1: professores e suas concepções) e análise documental de matrizes curriculares de dezenove cursos de licenciatura de Letras e Matemática (etapa 2: cursos de licenciatura), ambos referentes ao Rio de Janeiro.

Os questionários foram aplicados através de formulário on-line e respondidos por 105 professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com atuação em diferentes disciplinas e redes de ensino. O objetivo foi identificar categorias analíticas para embasar reflexões sobre os limites e as possibilidades da formação docente para o exercício da profissão, a partir das concepções dos professores em atuação sobre a sua prática e a sua formação. O questionário era constituído por três questões abertas e dezessete fechadas, estruturado em 4 eixos: perfil de atuação do docente; trajetória formativa; lacunas e contribuições apontadas na formação inicial; e concepções sobre didática e prática docente.

Para o tratamento dos dados das questões fechadas, foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), conectando respostas do banco de dados e permitindo análises cruzadas. As respostas das questões abertas foram categorizadas por nuvens de palavras que evidenciam, pelo maior tamanho, aquelas que foram citadas em um maior número de vezes e analisadas por análise temática (Minayo, 2004).

Em relação ao perfil dos respondentes, identifica-se que os professores especialistas pesquisados se caracterizam por atuarem na região metropolitana do Rio de Janeiro, tanto na rede pública (63%) quanto privada (51%), sendo que cerca de 15%, lecionam nas duas redes. Participam professores de diferentes disciplinas, com destaque para Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Biologia e Artes. O tempo de atuação docente varia entre 1 e 35 anos, porém apenas 17% possuem menos de 5 anos de experiência. Cerca de 91% cursaram licenciatura presencial e apenas 5% cursaram à distância, em sua maioria (70%) em instituições da rede pública e 87% possuem pós-graduação. Assim, a diversidade marca esse grupo de professores, como se caracteriza a docência no Brasil. No entanto, os cruzamentos entre as diferentes ins-

tituições formativas, o tempo de serviço e as áreas disciplinares de atuação dos sujeitos da pesquisa não evidenciaram diferenças significativas em relação aos objetivos desta investigação.

Na etapa 2, foram analisadas as matrizes curriculares, em específico se deteve na lista das disciplinas obrigatórias de sete instituições privadas de ensino superior, que ofereciam cursos de licenciatura de Matemática (sete cursos) e/ou de Letras (doze cursos, entre Português/Literaturas e Português/Inglês), com quatro anos de duração, seja na modalidade presencial ou a distância, com mais de cem matrículas no ano de 2019 (Brasil, 2019) e com acesso às matrizes curriculares dos cursos. O objetivo foi identificar o lugar da didática e dos conhecimentos pedagógicos e profissionais, esses indicadas pelos professores nos questionários, no conjunto de disciplinas proposto nas matrizes curriculares dos dezenove cursos. Busca-se refletir sobre os consensos e dissensos entre os professores e as propostas oficiais dos cursos.

Tem-se consciência dos limites dessa análise e justifica-se que o objetivo não é estabelecer uma simples relação causa-efeito entre formação e ação, mas traçar, preliminarmente, um perfil dos modelos formativos que vêm sendo propostos nos cursos de licenciatura em consonância ou não com as perspectivas dos professores da educação básica. Parte-se do pressuposto de que, assim como já evidenciou Chevel (1990), nos estudos sobre a história das disciplinas escolares, e Tadeu Silva (2005), nas abordagens das teorias de currículo, há um jogo de poder no processo de disciplinarização dos conhecimentos. Assim, ao se elencar uma temática ou área de conhecimento com o status de disciplina em uma matriz curricular, confere-se destaque a esses conhecimentos, indicando as competências/saberes que estão sendo valorizados no profissional que se busca formar, neste caso, os professores.

Esclarece-se, ainda, que a opção pela rede privada se deu pelo predomínio das matrículas de cursos de licenciatura e aos poucos estudos. A escolha por Letras e Matemática se deu pela necessidade de um recorte e optou-se pelas licenciaturas que formam para as disciplinas com maior número de professores nas escolas secundárias, devido à maior carga horária na educação básica. Constatou-se que, dos sete cursos de licenciatura em Matemática da rede privada, cinco deles estavam sendo oferecidos na modalidade à distância. Dos doze cursos de Letras (Português-Literaturas e/ou Português-Inglês) analisados, apenas quatro são presenciais e os demais são na modalidade a distância.

A categorização dos dados foi feita pela quantificação das disciplinas das matrizes curriculares, de acordo com a temática explícita no título e nas ementas, quando disponível e de modo comparativo, utilizando planilhas e cálculos estatísticos. Os eixos construídos para categorização se basearam nos três conjuntos de conhecimentos

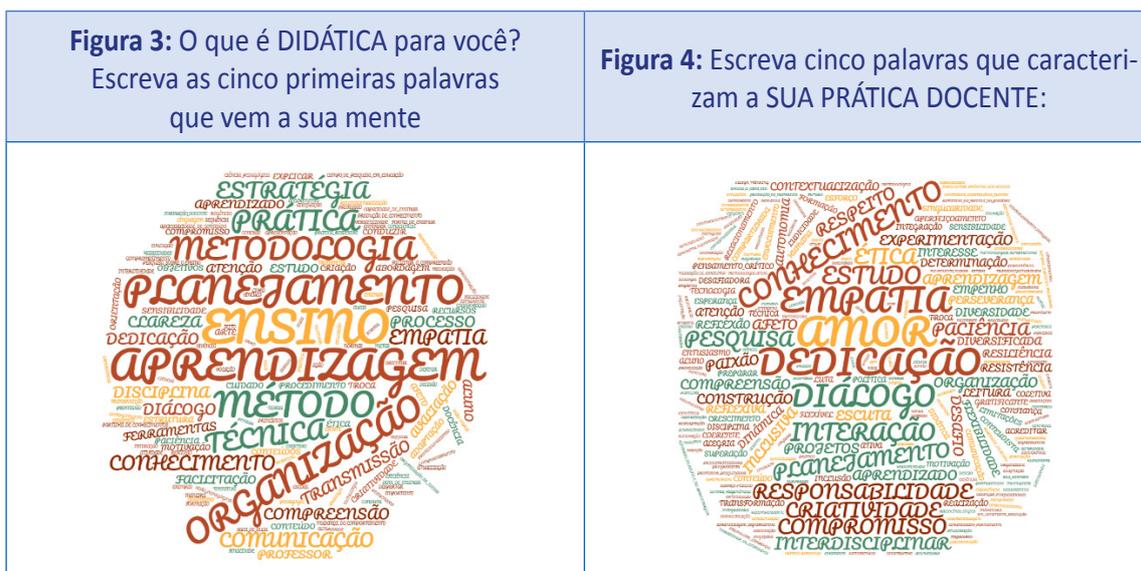
propostos por Nóvoa (2022) para a formação de professores: conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais. Sendo que, neste último, as temáticas se basearam nas categorias analíticas identificadas nas perspectivas dos professores via análise dos questionários. Parte dos dados encontra-se nas tabelas ao longo do texto e como anexo.

Professores: concepções, lacunas e possibilidades

A análise dos dados permitiu evidenciar dois conjuntos de perspectivas docentes e aqui organizadas em dois eixos, que nos permitem refletir sobre a categorização dos conhecimentos profissionais construída com os professores e não sobre professores. São eles: entre a didática e a prática docente: concepções em desencontro; temas emergentes na prática docente: a diversidade em destaque.

No que se refere ao eixo “Entre a didática e a prática docente: concepções em desencontro”, constata-se diferentes perspectivas entre os professores quando são solicitados a escolher até cinco palavras para expressar o que entendem como didática e, também, até cinco palavras sobre a sua prática docente. Dentre os 105 respondentes do questionário, em relação à concepção de didática, chegou-se a um total de 348 palavras citadas e em relação à prática docente obteve-se 468 palavras. Só essa diferença de 120 palavras a mais, já evidencia que os professores tiveram muito mais facilidade de indicar palavras que caracterizassem a prática docente do que a didática. Excluídas as palavras iguais indicadas, chegou-se a 221 termos caracterizando a prática docente e a 165 termos sobre Didática, redução de cerca de 50% de ambas, mostrando o mesmo percentual de consenso e dissenso em relação aos significados de didática e prática docente entre os professores. Para a análise temática produziu-se nuvens de palavras que pudessem contribuir para compreender as concepções predominantes em relação à didática (Figura 3) e em relação à prática docente (Figura 4).

No que se refere à concepção de didática, a análise das 348 palavras/expressões usadas pelos 105 professores para defini-la resultou na categorização em cinco eixos. A didática parece ser concebida pelos professores como: o ato de ensinar e a forma de fazê-lo (organização, método, planejamento, ensino = 51%); a dimensão humana da relação professor-aluno (comunicação, empatia, aprendizagem = 7%); a caracterização da profissão e do desenvolvimento profissional (compromisso, dedicação, estudo = 11%); a forma de garantir a aprendizagem e os objetivos finais (10%); a característica/tipologia do ensino (7%); e a área de conhecimento (4%).



Fonte: Questionário respondido por 105 professores.

Contata-se como predominante entre os professores, a associação da didática com as questões metodológicas, organizacionais e de planejamento, seguida, em menor escala, pelas dimensões humanas da relação professor-aluno. Porém, importante destaque é dado à ideia de que o ensino precisa estar associado à aprendizagem, identificado na Figura 3, reforçando o reconhecimento pelos docentes de que o objeto da didática é o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, em diálogo com o debate da multidimensionalidade da didática, proposto por Candau (1983), parece predominar entre as concepções dos professores, a dimensão técnica da didática, porém com alguns indícios de outras dimensões sendo incluídas no discurso docente.

Em relação à concepção sobre sua prática docente, os termos usados se distanciam desta concepção técnica e, portanto, da própria didática, segundo os professores. A prática docente é associada pelos professores aos aspectos afetivos (amor, paixão), relacionais (diálogo, interação) e de satisfação profissional (dedicação, transformação), evidenciando a dimensão humana da prática docente e os debates da didática relacional. Segundo Mesquita (2020), a didática relacional associa-se à relação do professor com os alunos durante as aulas, compreendida como o favorecimento do diálogo e da participação, fornecendo um caráter dinâmico e motivador ao processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, a didática relacional permite que o professor motive o aluno a aprender por meio de ações de incentivo, apoio e escuta.

No entanto, percebe-se um distanciamento entre a prática do professor e a forma tradicional como concebem didática, levando a um questionamento se os docentes realmente reconhecem a didática como um campo multidimensional, destinado a contribuir para o processo-aprendizagem ou, apenas, a associam a um conjunto de métodos que sozinho não dá conta da complexidade da prática docente na sala de aula. Nessa direção, Candau (2018) defende a necessidade de consolidação de saberes da didática

capazes de, realmente, contribuir com o trabalho docente, consolidando-se uma reconfiguração da didática.

Nesta direção, o segundo eixo das análises dos dados produzidos com professores reúne “temas emergentes na prática docente: a diversidade em destaque”. Aqui, busca-se compreender as possibilidades de diálogo da didática na formação de professores com a prática docente, procurando identificar os níveis de contribuições dos cursos de licenciatura para o trabalho cotidiano do professor e as lacunas temáticas. Destaca-se que metade dos professores (51%) reconhecem que a graduação/licenciatura contribuiu totalmente para sua prática docente e 32% afirmam que contribuiu parcialmente. O que não difere das análises de Nóvoa (2022) e Gatti et al (2019) sobre o processo de incompletude e pouca pertinência para a profissão docente que os cursos de formação inicial apresentam, mas tido também como características proeminentes da iniciação profissional de diversas outras carreiras. Como o próprio nome já diz, trata-se da iniciação de uma formação. Porém, faz-se necessário construir através dela princípios para nortear e legitimar o processo de desenvolvimento profissional.

No que tange às lacunas deixadas pela graduação com impacto sobre a prática docente, a maioria dos professores elege os temas ligados à diversidade dos alunos (60%), seguidos pela necessidade de maiores ênfases à transposição dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar (43%) e à integração curricular com outras disciplinas (41%). De forma oposta, os professores indicam que as principais contribuições da formação inicial para suas práticas estão nos estudos dos conteúdos curriculares a serem ensinados (76%), no suporte teórico-metodológico (63%) e nos debates filosóficos e sociológicos (54%).

Os dados mostram que há novamente uma dissociação entre as relações humanas e o processo formal do ensino, quando os professores enfatizam a necessidade de dar sentidos ao processo escolar através da produção de novos conhecimentos escolares associados às diferenças ou diversidades culturais que transitam na escola. Candau (2022) também aposta nessa característica intercultural e crítica para o processo de ensino-aprendizagem como central do processo de uma nova didática na formação de professores. Para a autora, reinventar a didática escolar e da formação de professores nos desafia a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço, o tempo da escola e os currículos, permitindo dinamizar os processos de ensino-aprendizagem para que possam dar respostas aos desafios do reconhecimento das diferenças socioculturais.

Buscando elucidar as exigências dos professores por conhecimentos profissionais, apontados como centrais para o exercício da docência hoje nas escolas, a pesquisa evidenciou, via questão aberta dos questionários, os temas que eles elegem para formação continuada (Tabela 1).

Tabela 1: Quais temas poderiam contribuir com a sua prática docente?

38%	Metodologias	Novas Estratégias	Interdisciplinar
23%	Diversidade	Cultura Popular	Étnico-raciais
16%	Currículo da Disciplina		
12%	Aluno	Juventude	Aprender
10%	Fundamentos da Educação	Filosofia	Neurociências

Fonte: Dados dos 105 questionários aplicados.

Duas temáticas se destacam: as metodologias, com ênfase para as novas estratégias de ensino (38%); e, novamente, o tema da diversidade (23%). Em relação à diversidade, foi possível ainda identificar, via tabulação das temáticas indicadas, que a maioria dos professores parece relacioná-la às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular, de diferenças entre as classes sociais e aos debates de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem/necessidades especiais. No que se refere à ênfase para as novas estratégias de ensino, os professores não indicaram exemplificações, mas de acordo com as lacunas indicadas anteriormente, pode-se relacioná-las às necessidades de adequações curriculares para integração de novos saberes, transposição didática e interdisciplinaridade.

Destaca-se que os “temas ligados à diversidade dos alunos” foram também os mais apontados como lacunas na formação inicial dos professores, o que pode estar associado ao próprio distanciamento entre as concepções de didática e de prática docente. Tais reflexões permitem construir problematizações acerca das possibilidades de construção e execução de novas concepções de didáticas. Sim, didáticas, no plural, pois não parece ser possível um modelo único de didática ou, até mesmo, de formação de professores para dar conta da complexidade da atuação docente, diante das múltiplas escolas, objetivos e sujeitos que transitam na sociedade multicultural que passou a ser reconhecida nos dias de hoje.

Cursos de Licenciatura: concepções, lacunas e possibilidades

Qual o lugar dos conhecimentos didático-pedagógicos na organização disciplinar dos cursos licenciatura de Letras e Matemática? Como esses cursos dialogam com concepções dos professores? Quais temas apontados pelos professores como centralizadores da prática docente e da própria didática possuem status de disciplinas nos cursos analisados?

Para responder à primeira questão, analisou-se a relação percentual de distribuição nas matrizes dos cursos entre as disciplinas específicas (conhecimento científico da área de Letras ou Matemática) e as disciplinas pedagógicas (conhecimentos ligados às

ciências da educação, à didática geral/específica e à prática docente), todas obrigatórias. Consta-se que tanto nos cursos de Matemática quanto nos de Letras há predomínio das disciplinas de conhecimentos específicos, em torno dos 60% do número total de disciplinas oferecidas. As exceções são três cursos em que a relação fica em mais de 70% de domínio das disciplinas da área específica, reforçando a ideia de que para ser professor é preciso saber apenas o conteúdo a ensinar. Somente um curso apresenta um percentual maior de disciplina pedagógicas (51%) sobre as específicas (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição das disciplinas científicas e pedagógicas dos Cursos de licenciatura de Letras e Matemática investigados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

IES	Modalidades		Número e % Disciplinas científicas				Número e % Disciplinas pedagógicas				Total de disciplinas*	
	Letras	Mat.	Letras	Matemática	Letras	Matemática	Letras	Matemática	Letras	Mat.		
Universidade A	EAD Port/Ing	EAD	25	74%	27	75%	9	26%	9	25%	34	36
	EAD Port/Lit	-	24	71%	-	-	10	29%	-	-	34	-
Faculdade A	Presencial Port/Ing	Presencial	34	63%	31	63%	20	37%	18	37%	54	49
	Presencial Port/Lit	-	30	54%	-	-	26	46%	-	-	56	-
Universidade B	EAD Port/Ing	EAD	29	67%	18	58%	14	33%	13	42%	43	31
	EAD Port/Lit	Presencial	17	55%	19	56%	14	45%	15	44%	31	34
Universidade C	EAD Port/Lit	EAD	26	58%	23	59%	19	42%	16	41%	45	39
Universidade D	-	EAD	-	-	28	64%	-	-	16	36%	-	44
Universidade E	EAD Port/Lit	EAD	23	59%	23	59%	16	41%	16	41%	39	39
Universidade F	EAD Port/Ing	-	23	49%	-	-	24	51%	-	-	47	-
	EAD Port/Lit	-	26	53%	-	-	23	47%	-	-	49	-
Universidade G	Presencial Port/Ing	-	34	80%	-	-	12	20%	-	-	46	-
	Presencial Port/Lit	-	44	74%	-	-	11	26%	-	-	55	-

Fonte: Matrizes curriculares disponíveis nos sites das IES em 2021.

*Com exceção das disciplinas de estágio.

Em relação à lista das disciplinas pedagógicas, correspondente a cerca de 40% das disciplinas dos cursos, identificam-se temáticas comuns, mas com diferentes concentrações do número de disciplinas referente aos temas nas matrizes curriculares. Para efeito de análise das disciplinas pedagógicas, foram identificadas doze categorias, seja pela repetição das temáticas e pela busca dos conhecimentos profissionais indicados pelos professores na primeira etapa da pesquisa. São elas: Fundamentos da educação (envolvendo as ciências da educação); ensino de (didáticas específicas do componente curricular); didática geral; libras; mídias e tecnologias; diversidade; inclusão; currículo (envolvendo também planejamento e organização); educação a distância; educação e sociedade (envolvendo também meio ambiente); arte e educação (envolvendo diferentes modalidades artísticas e culturais) e pesquisa educacional.

As disciplinas de estágio foram excluídas das estatísticas comparativas entre os cursos, pois verificou-se que afetava o percentual das disciplinas pedagógicas, visto que os cursos tinham autonomia para dividir a carga horária de 400h de estágio na matriz curricular, tendo cursos com cinco disciplinas de estágio com carga horária baixa e outros com apenas uma disciplina de estágio com carga horária total.

Em relação à diversidade, ressalta-se que as disciplinas categorizadas neste eixo se referiam às temáticas das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular e de diferenças entre classes sociais. Apesar de compreender-se que tais temáticas se adequam à inclusão, também, optou-se por separá-las para tensionar os dados das matrizes curriculares com as percepções dos professores respondentes dos questionários. Logo, encontram-se presentes na categoria inclusão as disciplinas que versam, especificamente, sobre educação especial.

As análises da distribuição percentual das disciplinas pedagógicas por categorias (Tabela 3) permitem algumas ponderações sobre os cursos. Em relação às disciplinas nomeadas de “Didática”, chama atenção a sua presença na maioria dos cursos de Letras e Matemática analisados. Dentre os sete cursos de Matemática, quatro possuem uma disciplina na matriz, um indica ter duas disciplinas com esse nome e apenas dois deles não apresentam a disciplina nomeada de “Didática”. Nos treze cursos de Letras, cinco possuem uma disciplina nomeada de “Didática” na matriz, três indicam ter duas disciplinas com esse nome e cinco não têm com esse nome. Identifica-se que os cursos de Letras e Matemática, que não indicavam nominalmente a disciplina “Didática” na matriz, pertenciam às mesmas IES com o maior número/percentual de disciplinas específicas.

Pode-se inferir que ter Didática com o status de disciplina nos cursos de licenciatura evidencia o reconhecimento deste campo de conhecimento teórico investigativo para a formação de novos professores. Assim, dialogando com Cruz e André (2014), a didática, compreendida como o conjunto de conhecimentos que ajuda o professor a entender o processo de ensino-aprendizagem e a delinear-lo a partir de um contexto, precisa ser assumida pelos cursos de formação inicial de professores.

Neste ponto, ao identificar que 13 dos 19 cursos analisados trazem a “Didática” nominalmente como disciplina, avança-se nas constatações de estudos anteriores sobre matrizes curriculares de que essa disciplina vinha enfrentando um processo de alterações de nomenclatura e substituição por metodologias específicas (Gatti, 2010; Libâneo, 2011) Todavia, as didáticas específicas, nomeadas na categorização das disciplinas pedagógicas como disciplinas do “ensino de”, receberam maior destaque nas matrizes curriculares dos cursos de letras e matemática. Como indicado na Tabela 3, doze cursos apresentaram mais de uma disciplina com o status das didáticas específicas para o ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Literatura ou Inglês e, em apenas 2 cursos, não se identificou disciplina dessa natureza. Assim, se dialogarmos

com Libâneo (2011) e Cruz e André (2014), em estudos sobre a análise das ementas das metodologias/didáticas específicas de cursos de licenciatura, pode-se indicar que a maior parte pode trazer uma concepção de didática instrumental e poucos debates teóricos ancorados nos conhecimentos pedagógicos como fontes de conhecimentos, corroborando para o desenvolvimento das concepções, apresentadas pelos professores especialistas sobre didática nesta pesquisa

Em relação às demais categorias analíticas das disciplinas pedagógicas obrigatórias, identifica-se a presença da maioria das temáticas indicadas pelos professores, porém com variação na quantidade e, conseqüentemente, no status nas propostas formativas.

Quanto aos 19 cursos analisados, constata-se que todos possuem, ao menos uma disciplina com o tema da relação educação e a sociedade, além de uma disciplina de Libras, atendendo à legislação. Identifica-se também, com o status de disciplina obrigatória dos cursos, os temas: inclusão (12 cursos), diversidade (12 cursos), mídia/tecnologia (12 cursos), educação a distância (6 cursos), arte e educação (1 curso) e pesquisa (6 cursos).

Na maioria das vezes, os doze cursos são os mesmos a abordar as questões indicadas pelos professores (diversidade, tecnologia e inclusão), com variação apenas na quantidade de disciplinas de cada tema. E correspondem aos cursos com 40% ou mais de disciplina pedagógicas em relação ao total do número de disciplina obrigatórias do curso, com exceção das disciplinas de estágio, não contabilizadas como já justificado.

A seguir, a Tabela 3, que diz respeito ao quantitativo de disciplinas pedagógicas divididas nas categorias analíticas dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática.

Tabela 3: Quantitativo de disciplinas pedagógicas divididas nas categorias analíticas dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática

IES	Modalidade		Fundamentos		Ensino de		Didática		Libras		Tecnologia		Diversidade		Inclusão		Currículo/ planej		Ead		Educação e Sociedade		Artes		Pesquisa		Total	
	Matemática MAT	Letras LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET	MAT	LET
Universidade A	EAD	EAD Port/Ing	4	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	1	3	0	0	0	0	9	9
	-	EAD Port/Lit	-	2	-	3	-	0	-	1	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	3	-	0	-	0	-	10
Faculdade A	Presencial	Presencial Port/Ing	4	4	0	1	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	2	2	0	1	3	4	0	0	0	0	18	20
	-	Presencial Port/Lit	-	5	-	2	-	2	-	1	-	2	-	3	-	1	-	2	-	1	-	4	-	3	-	0	-	26
Universidade B	EAD	EAD Port/Ing	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	0	0	0	0	13	14
	Presencial	EAD Port/Lit	4	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	15
Universidade C	EAD	EAD Port/Lit	2	2	3	5	0	0	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	2	2	0	0	1	1	16	19
Universidade D	EAD	-	4	-	3	-	1	-	1	-	0	-	1	-	1	-	2	-	1	-	2	-	0	-	0	-	16	-
Universidade E	EAD	EAD Port/Lit	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	3	3	0	-	1	1	0	0	1	1	16	16
Universidade F	-	EAD Port/Ing	-	8	-	1	-	1	-	1	-	-	-	3	-	1	-	3	-	0	-	6	-	0	-	0	-	24
	-	EAD Port/Lit	-	8	-	1	-	1	-	1	-	0	-	3	-	1	-	3	-	0	-	5	-	0	-	0	-	23
Universidade G	-	Presencial Port/Ing	-	2	-	5	-	0	-	2	-	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	1	-	12
	-	Presencial Port/Lit	-	2	-	5	-	0	-	2	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	1	-	11

Fonte: elaborado pela autora.

Em especial sobre o tema da diversidade e inclusão, sete cursos (5 de Letras e 2 de Matemática) não priorizam disciplinas nominalmente com esse enfoque. Constata-se, novamente, que são os mesmos que valorizam mais os conhecimentos específicos e as

dimensões técnicas das metodologias específicas, restringindo o conjunto de conhecimentos pedagógicos e profissionais para formação docente. Nesses modelos formativos, constata-se que há um dissenso com as concepções dos professores, identificadas na primeira parte dessa pesquisa, pois os docentes deixam claro que o exercício da profissão exige um arcabouço teórico-pedagógico amplo para lidar com os problemas complexos das escolas. O que inclui discussões sobre diversidade, inclusão, integração curricular e novas estratégias de ensino, reconhecendo a multidimensionalidade da didática (Candau, 1983).

Percebe-se ainda que o campo de pesquisa não é algo valorizado como disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura de Letras e Matemática. Apenas em seis cursos foram identificadas disciplinas voltadas para este fim, o que vai de encontro ao que o campo da pesquisa educacional indica, à luz das ideias de Gatti et al. (2019), sobre a importância de se trazer para a formação inicial a valorização do professor-pesquisador. Esses estudos apontam que a pesquisa se consolida como conhecimento profissional docente com potencial de contribuir para compreensão das situações complexas do ambiente escolar, a partir da investigação dos professores de sua própria prática em um movimento dialético de teoria-prática-pesquisa e de ação-reflexão-ação. Do mesmo modo, não é possível perceber nos modelos formativos a valorização da formação artística-cultural do professor, visto que apenas um curso de licenciatura investigado apresentou disciplinas neste escopo.

É preciso ainda ter clareza que este estudo se deteve a uma análise das temáticas pedagógicas e profissionais terem ou não status como disciplina e não ao percentual de carga horária específica dos conteúdos abordados ou, até mesmo, as concepções teórico-práticas por trás do desenvolvimento desses temas no currículo vividos nas instituições. Assim, faz-se necessário investir em análises dos programas de cada disciplina e de estudos com licenciandos e professores-formadores, a fim de compreender os enfoques dados no contexto dos currículos praticados, tendo como referenciais as categorias analíticas construídas com os professores sobre a prática docente, aproximando a formação da profissão.

Por fim, a partir da análise proposta, pode-se problematizar sobre as áreas de conhecimento que parecem ter maior privilégio nas matrizes curriculares e a influência dessas no perfil dos professores que buscam formar. Sabe-se, nos debates sobre currículo, que a seleção deste ou daquele conhecimento se justifica por um jogo de poder, norteado por um contexto de influências, como indica Ball (1993 apud Mainardes, 2006). No caso dos cursos de formação de professores, o crescimento das redes privadas nas modalidades EaD, oferecidos por grandes empresas educacionais com

monopólio nas matrículas pelo Brasil tornam-se as grandes influenciadoras, reverberando, até mesmo, sobre os modelos formativos adotados (Coimbra, 2020).

Em estudo complementar anterior, Mesquita et al. (2023) realizam uma análise de conteúdo dos sites de 19 cursos de licenciatura de Letras e Matemática, comuns a este artigo, identificando que a profissão de professor é apresentada nas propagandas como uma carreira complementar, aligeirada e, até mesmo, como “bico” para o aumento de renda.

Os atrativos para os cursos de licenciatura, na maioria das instituições privadas investigadas, colocam o foco nos valores reduzidos das mensalidades, nas possibilidades de bolsas e financiamentos, na formação profissional em nível superior para empreender, no especialista de uma área de conhecimento e, muito menos, na carreira profissional de ser professor. A profissão de professor aparece de forma secundária, mesmo se tratando de cursos de licenciatura, pois evidencia-se uma ênfase maior na figura do bacharel do que na docência.

No modelo formativo identificado, na análise de conteúdo dos sites, evidenciam a pouca ênfase na formação pedagógica e profissional dos professores, parecendo que o mais importante para ser professor é saber o conteúdo a ensinar e não como ensinar. Diferente do que aponta Roldão (2007, p.101) de que o profissional professor “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”.

Considerações finais

Compreende-se que os estudos sobre o lugar da didática, tanto na prática dos professores quanto na formação inicial, visam a contribuir com a ampliação do conceito de didática. Identificar os elementos que facilitam e dificultam a atuação dos professores especialistas no cotidiano escolar permitirá construir categorias analíticas para estudo dos currículos das licenciaturas e das próprias políticas norteadoras da formação docente.

A partir dos resultados da pesquisa com professores, constatou-se que os modelos de formação oferecidos não se adequam totalmente à realidade e às necessidades da docência, e os professores apontam críticas à pouca articulação entre a teoria e a prática desde suas concepções sobre Didática quanto nos temas que reivindicam como essenciais para o exercício da docência hoje nas escolas.

A pesquisa identificou também diferentes concepções sobre as formas de ensinar entre os professores de acordo com a lógica de sua formação inicial. Por outro lado, os professores destacam eixos comuns ao indicarem que lhes faltam dois conjuntos de co-

nhecimentos: um referente à relação professor-aluno no que se refere às formas de lidar com a diversidade presente na escola; e outro voltado para os saberes didático-pedagógicos, com ênfase nas novas estratégias de ensino e na integração curricular. Em relação à diversidade, os professores parecem relacioná-la às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de cultura popular, de diferenças entre as classes sociais e aos debates de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem/necessidades especiais.

Conclui-se que as concepções de didática e prática docente, juntamente com as lacunas formativas, apontadas pelos professores, nesta pesquisa, evidenciam que a didática precisa incorporar novos temas, principalmente, em relação à diversidade e à inclusão. Questiona-se: como instrumentalizar a didática e o professor para trabalhar com a diversidade? Debates insurgentes sobre multiculturalismo e educação, didática intercultural, estudos sobre culturas juvenis, já apontam para a urgência da inserção dessas temáticas nas disciplinas de Didática dos cursos de licenciatura. Além disso, é preciso problematizar a forma como a diversidade/ diferença é vista pelos professores, se como um problema ou como uma “vantagem pedagógica” (Ferreiro, 2001).

No estudo sobre os status das disciplinas obrigatórias nas matrizes curriculares dos 19 cursos de Letras e Matemática, reflete-se que a lógica técnica que circunda a priorização curricular nos cursos de licenciatura não se limita apenas ao privilégio dos conhecimentos específicos, mas também é necessário um olhar atento para as disciplinas pedagógicas. Além disso, mesmo diante da heterogeneidade da distribuição de disciplinas e dos limites investigativos, destaca-se que tornar os professores da educação básica como protagonistas nas pesquisas sobre formação docente permite construir categorias analíticas com base no real, contribuindo na construção de novos modelos de formação. Identifica-se que os professores pesquisados reivindicam para a sua formação o desenvolvimento de competências relacionais e pedagógicas como princípios norteadores.

Em relação aos resultados, através de tabelas, gráficos e percentuais comparativos, são realizadas reflexões sobre as lacunas e as contradições entre a realidade e as necessidades da docência e as propostas formativas dos cursos investigados. Identifica-se também as possibilidades outras de incorporações dos conhecimentos profissionais docentes aos modelos formativos de professores vigentes, a fim de romper com a já antiga constatação de dissociação entre teoria e prática. A pesquisa identificou, ainda, diferentes concepções sobre as formas de ensinar entre os próprios professores em atuação influenciadas pelas lógicas do modelo de formação inicial.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Ensino Superior 2019**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Ensino Superior 2022**: Notas estatísticas. Brasília, 2022.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma Nova Didática**. 22ªed. Petrópolis, Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n.3, p.1-14, 2022. Disponível:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552> . Acesso em: 06 de abril de 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.56-72.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CRUZ, Giseli Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bZv5ftwDQFhCXJtX3FfGXFB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de abril de 2024.
- COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.
- FERREIRO, Emília. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.
- GATTI, Bernadete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrkTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2024.
- GATTI; Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCOHCJFyhsj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Elementos da didática para a juventude. Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 33, p. 200 - 225, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37465637011/html/#:~:text=O%20trabalho%20aponta%20para%20a,professor%20como%20construtor%20de%20sentidos>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Fio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.31, n.66, 2022, Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000200235&script=sci_abstract. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; SOUZA, Yara Maria.; ALVES, Lucas. Modelos formativos de licenciaturas de letras e matemática da rede privada do Rio de Janeiro: análise dos sites. In: **IX Encontro Nacional de licenciaturas**. Lajeado/RS, 2023. Anais eletrônicos. Campina Grande: Editora Realize, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-ix-enali-c?fbclid=PAaAY2Fw3vE6hbv3yZBgdQiV-86WjJbJRdJVMg11fbp2nbfXZeU_i5znHNrWY. Acesso em: 06 de abril de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Souza, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 23-36.

NOVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p.1-20. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

SARTI, Flávia. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v.38, n.2, p. 323-338, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7jmMPyg/>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins e DOURADO, Luis Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos Da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 06 de abril de 2024.