

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA BAGIO

SER “BOM PROFESSOR”: AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

PONTA GROSSA

2020

VIVIANE APARECIDA BAGIO

SER “BOM PROFESSOR”: AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Tese apresentada à banca de defesa como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Pereira

PONTA GROSSA

2020

B145 Bagio, Viviane Aparecida  
Ser "bom professor": as contribuições da Didática na formação inicial docente / Viviane Aparecida Bagio. Ponta Grossa, 2020.  
253 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ana Lucia Pereira.

1. Didática. 2. Bom professor. 3. Doxa. 4. Formação de professores. 5. Saberes docentes. I. Pereira, Ana Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

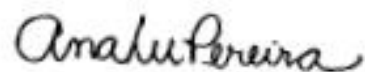
CDD: 371.12

TERMO DE APROVAÇÃO

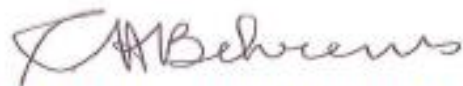
VIVIANE APARECIDA BAGIO

SER "BOM PROFESSOR": AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lucia Pereira – UEPG



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Marilda Aparecida Behrens - PUCPR



Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas – UENP



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leila Inês Follmann Freire – UEPG



Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior- UEPG

Ponta Grossa, 04 de agosto de 2020.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

A meus pais, Inocente e Inez Bagio, e ao meu esposo, Adriano Vidal Junior: obrigada por serem minha estrutura e me apoiarem incondicionalmente. É por vocês que eu busco me superar.

À minha orientadora Ana Lúcia pela orientação durante todo esse processo: agradeço por sempre me ouvir, orientar e acreditar que os meus tempos são mais importantes que uma data ou uma hora-calendário.

Aos professores Ilma Veiga, Marilda Behrens, Leila Freire, Simone Cartaxo, Oriomar Skalinski Junior e Luken Lucas: gentilmente cederam seu tempo para ler e contribuir com a minha pesquisa. Só posso lhes desejar todas as bênçãos de Deus sobre vocês e suas famílias.

Ao professor José Tadeu Lunardi: cedeu seu tempo de descanso, para dedicar-se ao processamento dos dados no *software Mathematica*®. Sem isso, os resultados dessa pesquisa não seriam tão articulados e com relação aprofundada entre os participantes.

Aos meus colegas de turma de doutorado: vocês foram meu apoio, alegria e tornaram esse processo mais tranquilo. Um meme, um papo, uma ideia, um palpite e um carinho são pequenos gestos que nos animam a continuar os estudos.

Às minhas amigas, Maiza, Denise, Fátima, Patricia, Thamiris, Rosana e Josemary: vocês são irmãs que a vida acadêmica me permitiu escolher. Nossos cafés, papos e risadas me fortaleceram na caminhada.

A todos os meus professores, especialmente Deise Costa e Emerson Rolkouski: muito do que sou aprendi com vocês e, minha iniciação à pesquisa foi por sua paciência, indicações, conversas e direcionamentos.

A todos os meus alunos e aos participantes dessa pesquisa: obrigada por serem parte da minha trajetória. É em vocês que eu deposito minhas expectativas por uma educação de qualidade, pois é isso que a cada vez que converso, leio uma resposta ou ouço suas análises que eu tenho essa certeza.

Aos meus colegas do GEPPE, especialmente Danilo Jesus: sempre prestativos em refletir sobre a pesquisa, indicar novos caminhos, leituras e questionar aquilo que não estava claro.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente com esse estudo.

Que Deus abençoe a vida de cada um de vocês. Esse momento torna-se de muito aprendizado por vocês serem parte dele. Gratidão!

*“Havia em todas elas uma qualidade de matéria-prima, alguma coisa que podia vir a definir-se mas que jamais se realizava, porque sua essência mesma era a de ‘tornar-se’”. (LISPECTOR, 2019, p.137).*

BAGIO, V. A. **Ser “bom professor”**: as contribuições da Didática na formação inicial docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

## RESUMO

O objeto de estudo desta tese é o impacto da Didática na formação inicial docente. A noção de “bom professor” está presente nas *doxas* (enquanto um conjunto de crenças e opiniões) e tende a se (res)significar com a formação inicial docente. A pesquisa tem como problemática: Quais as possíveis contribuições da Didática na formação inicial docente sob a ótica do ser “bom professor”? Outrossim, o objetivo central foi analisar as possíveis contribuições que a Didática pode proporcionar à formação inicial do docente, sob a ótica do ser “bom professor” nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa possui fundamento na teoria bourdieusiana em seus conceitos de campo, *doxa* e *habitus*. São discutidos os pressupostos da formação de professores a partir dos saberes docentes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012) e da Didática como campo de conhecimento (VEIGA, 2004, 2009, 2012), articulada às compreensões sobre o ensino (MIZUKAMI, 1986), a aprendizagem (MEIRIEU, 1998) e o ser “bom professor” (CUNHA, 1988). A pesquisa de abordagem qualitativa tem como participantes os acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foram realizados dois questionários – um antes de cursar a disciplina de Didática e um posterior ao curso com 253 e 61 licenciandos, respectivamente. A Análise Textual Discursiva foi a metodologia para o tratamento e unitarização dos dados, sendo que esses, foram processados no programa *Mathematica*® utilizando a Análise de *Cluster* e a Análise de Grafos. A partir das análises observou-se a modificação de crenças relacionadas ao aspecto vocacional e quanto à noção de saber ensinar para a docência sob uma perspectiva libertadora e de mediação. Além disso, consolidaram-se as *doxas* sobre a aprendizagem, a área específica e as dimensões profissional, didático-pedagógica e interpessoal. Considera-se desse modo, que a Didática possui relevância na constituição profissional dos licenciandos participantes, porque permitiu tanto a análise de verdades e vivências incontestáveis, como a constituição/consolidação de parte dos saberes docentes, além da modificação no olhar do agente em um tornar-se professor no coletivo do campo educacional, para além de uma utopia ou generalização a respeito do bom professor.

Palavras-chave: Didática. Bom professor. *Doxa*. Formação de professores. Saberes docentes.

BAGIO, V. A. **Be a “good teacher”**: Didactic contributions to initial teacher training. 2020. Thesis (PhD in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

### ABSTRACT

The object of study of this thesis is the impact of Didactics on initial teacher training. The notion of “good teacher” is present in the *doxas* (as a set of beliefs and opinions) and tends to be (re)signified with the initial teacher training. The research has the following problems: What are the possible contributions of Didactics in the initial teacher education from the perspective of being a “good teacher”? Furthermore, the central objective was to analyze the possible contributions that Didactics can provide to the initial training of teachers, from the perspective of being a “good teacher” in the undergraduate courses at the State University of Ponta Grossa. The research is based on the Bourdiesian theory in its concepts of field, *doxa* and *habitus*. The assumptions of the teacher training are discussed based on the teaching knowledge (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012) and Didactics as a field of knowledge (VEIGA, 2004, 2009, 2012), linked to understandings about teaching (MIZUKAMI, 1986), learning (MEIRIEU, 1998) and being a “good teacher” (CUNHA, 1988). The research with a qualitative approach and has as participants the students of undergraduate courses at the State University of Ponta Grossa. Two questionnaires were carried out - one before taking Didactics and one after the course with 253 and 61 undergraduates, respectively. Discursive Textual Analysis was the methodology for the treatment and unitarisation of data, and these were processed in the Mathematica® program using *Cluster* Analysis and Graph Analysis. From the analyzes it was observed the change in beliefs related to the vocational aspect and the notion of knowing how to teach for teaching from a liberating and mediation perspective. Besides that, the *doxas* on learning, the specific area and the professional, didactic-pedagogical and interpersonal dimensions were consolidated. Thus, it is considered that Didactics has relevance in the professional constitution of the participating undergraduates, because it allowed both the analysis of truths and indisputable experiences, as well as the constitution/consolidation of part of teaching knowledge, in addition to the change in the look of the agent in becoming a teacher in the educational field, in addition to a utopia or generalization about the good teacher.

Keywords: Didactics. Good teacher. *Doxa*. Teacher training. Teaching knowledge.



BAGIO, V. A. **Ser un "buen maestro"**: contribuciones didácticas a la formación inicial del profesorado. 2020. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

## RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis es el impacto de la Didáctica en la formación inicial del profesorado. La noción de "buen maestro" está presente en las *doxas* (como un conjunto de creencias y opiniones) y tiende a ser (re)significada con la formación inicial del maestro. La investigación tiene los siguientes problemas: ¿Cuáles son las posibles contribuciones de Didáctica en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva de ser un "buen maestro"? Además, el objetivo central fue analizar las posibles contribuciones que la Didáctica puede proporcionar a la formación inicial de los docentes, desde la perspectiva de ser un "buen maestro" en los cursos de pregrado en la Universidad Estatal de Ponta Grossa. La investigación se basa en la teoría de Bourdieu en sus conceptos de campo, *doxa* y *habitus*. Las presuposiciones de la formación del profesorado se discuten en función del conocimiento de la enseñanza (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012) y de la didáctica como un campo de conocimiento (VEIGA, 2004, 2009, 2012), vinculado a la comprensión sobre la enseñanza, (MIZUKAMI, 1986), el aprendizaje (MEIRIEU, 1998) y ser un "buen maestro" (CUNHA, 1988). La investigación con un enfoque cualitativo tiene y como participantes a los estudiantes de cursos de pregrado en la Universidad Estatal de Ponta Grossa. Se realizaron dos cuestionarios: uno antes de tomar Didáctica (N = 253) y otro después del curso (N = 61). Para organizar y analizar el análisis textual discursivo fue la metodología para el tratamiento y la unitarización de los datos, y estos se procesaron en el programa Mathematica® utilizando el análisis de conglomerados y el análisis de gráficos. A partir de los análisis se observó el cambio en las creencias relacionadas con el aspecto vocacional y la noción de saber enseñar para enseñar desde una perspectiva liberadora y de mediación. Por otro lado, se consolidaron las *doxas* sobre el aprendizaje, el área específica y las dimensiones profesional, didáctico-pedagógica e interpersonal. Además, se considera que la Didáctica tiene relevancia en la constitución profesional de los estudiantes universitarios participantes, ya que permitió el análisis de verdades y experiencias indiscutibles, así como la constitución/consolidación de parte del conocimiento docente, además del cambio en la apariencia del agente para convertirse en maestro en el campo educativo, además de una utopía o generalización sobre el buen maestro.

Palabras clave: Didáctica. Buen maestro. *Doxa*. Formación de profesores. Conocimiento de enseñanza.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As diferentes classificações sobre os saberes docentes .....	25
Quadro 2	Comparativo entre a Didática Fundamental e a Didática Prática .....	32
Quadro 3	Princípios da Didática Multidimensional.....	35
Quadro 4	Abordagens de ensino .....	39
Quadro 5	Comparativo das diferentes as abordagens de ensino e sua articulação com as teorias de educação .....	42
Quadro 6	Ferramentas para auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem .....	45
Quadro 7	Caraterísticas e dimensões utilizadas sobre o “bom professor”.....	56
Quadro 8	Categorias utilizadas para a meta-análise .....	57
Quadro 9	Dimensões, relações e competências que englobam o “bom professor” .....	62
Quadro 10	Habilidades de ensino utilizadas pelos bons professores.....	79
Quadro 11	Classes de habilidades sociais.....	79
Quadro 12	Disciplinas pedagógicas gerais comuns aos cursos por semestres/séries .....	87
Quadro 13	Comparativo entre os matriculados e os participantes da pesquisa, bem como a codificação utilizada .....	88
Quadro 14	Participantes distribuídos nos cursos de licenciatura da UEPG conforme as etapas da pesquisa .....	89
Quadro 15	Questões utilizadas para a composição dos <i>Clusters</i> .....	93
Quadro 16	Significantes elementares das questões do Questionário inicial .....	94
Quadro 17	Significantes elementares das questões do Questionário final.....	95
Quadro 18	Palavras/expressões sobre ensinar, no questionário final, sistematizadas nas unidades .....	101
Quadro 19	<i>Clusters</i> gerados a partir dos dados do Questionário Inicial.....	111
Quadro 20	Síntese dos principais significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador altruísta.....	114
Quadro 21	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador ambicioso .....	117
Quadro 22	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador-profissional que busca o “sucesso” do trabalho .....	119
Quadro 23	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador “por referências”.....	121
Quadro 24	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Desbravador de sua área específica.....	124
Quadro 25	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Profissional humano e técnico rumo à mediação.....	127
Quadro 26	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Romântico que segue a carreira familiar .....	129
Quadro 27	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana .....	132
Quadro 28	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Especialista professor .....	133
Quadro 29	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Sonhador Libertador .....	135
Quadro 30	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Geral.....	138
Quadro 31	Unidades centrais sobre Didática – questionário inicial .....	141
Quadro 32	Unidades centrais sobre ensinar – questionário inicial .....	147
Quadro 33	Programa da disciplina de Didática/UEPG.....	151
Quadro 34	<i>Clusters</i> gerados a partir dos dados do Questionário Inicial.....	155
Quadro 35	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador cauteloso.....	156

Quadro 36	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Mediador substancial .....	159
Quadro 37	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Professor teoricamente humanista e cognitivista .....	162
Quadro 38	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Professor-especialista libertador .....	166
Quadro 39	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Professor qualificado .....	171
Quadro 40	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Professor orientador rumo à mediação .....	175
Quadro 41	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Professor comportamentalista em busca da mediação .....	178
Quadro 42	Síntese dos significantes elementares do <i>Cluster</i> Geral.....	182
Quadro 43	Unidades centrais sobre didática – questionário final.....	185
Quadro 44	Unidades centrais sobre ensinar – questionário final.....	189
Quadro 45	Distribuição dos estudos .....	223
Quadro 46	Estudos organizados conforme o enfoque de investigação.....	224
Quadro 47	Estudos sobre o “bom professor” realizados no Ensino Superior.....	225
Quadro 48	Meta-análise a partir dos materiais analisados.....	226
Quadro 49	Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “didática” atribuídas a cada unidade de significado.....	248
Quadro 50	Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “ensinar” atribuídas a cada unidade de significado.....	250
Quadro 51	Palavras e expressões do questionário final sobre o termo “didática” atribuídas a cada unidade de significado.....	252
Quadro 52	Palavras e expressões do questionário final sobre o termo “ensinar” atribuídas a cada unidade de significado.....	253

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processo histórico da Didática no Brasil.....	30
Figura 2	Articulação entre o processo de ensino, a relação pedagógica e o processo didático .....	47
Figura 3	Ação docente e o processo de ensino-aprendizagem com o uso das diferentes estratégias de aprendizagem .....	50
Figura 4	Tabela binária detalhando as respostas de cada licenciando nos significantes elementares.....	97
Figura 5	Os sete <i>clusters</i> gerados pelo procedimento de <i>clusterização</i> descritos na seção 4.2.1 .....	99
Figura 6	Dendrograma ilustrativo do <i>cluster</i> hierárquico referente ao questionário final da pesquisa .....	99
Figura 7	Processo de categorização dos dados para a geração dos Grafos .....	102
Figura 8	Exemplo de unidades de significado numeradas conforme as respostas dos participantes .....	102
Figura 9	Grafo de similaridade entre as palavras evocadas pelo grupo de licenciandos sobre ensinar (questionário final).....	105
Figura 10	Árvore máxima de similaridade associada ao grafo da Figura 9 .....	106
Figura 11	Árvore máxima da Figura 10, complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre o conceito de ensinar (questionário final) .....	106
Figura 12	Tetraedros mais significativos das representações sobre ensinar – questionário final.....	107
Figura 13	Distribuição dos licenciandos nos dez <i>clusters</i> – Questionário inicial .....	112
Figura 14	Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre Didática no questionário inicial .....	142
Figura 15	Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário inicial).....	143
Figura 16	Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre ensinar no questionário inicial.....	146
Figura 17	Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário inicial).....	148
Figura 18	Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre Didática (questionário final).....	186
Figura 19	Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário final).....	187
Figura 20	Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário final).....	190
Figura 21	Síntese do estado da arte: representa quatro peças de um quebra-cabeça .....	194
Figura 22	Síntese do questionário inicial: representa as peças de um quebra-cabeça em construção.....	194
Figura 23	Síntese do questionário final: representa as peças de um quebra-cabeça em construção.....	197
Figura 24	Fluxograma dos descritores pesquisados para revisão de literatura .....	222

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadrantes das unidades de significado principais sobre o conceito de ensinar (questionário final).....	103
Tabela 2	Perfil pessoal dos participantes da pesquisa .....	109
Tabela 3	Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário inicial) .....	141
Tabela 4	Quadrantes das unidades de significado principais sobre o conceito de ensinar (questionário inicial).....	145
Tabela 5	Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário final).....	185

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE, A DIDÁTICA E O SER “BOM PROFESSOR”</b> .....	<b>22</b>
1.1 SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS IMPLICADOS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE .....	22
1.2 DIDÁTICA: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS .....	26
1.2.1 Processo Histórico de Constituição da Didática no Brasil .....	26
1.2.2 O Ensino: Objeto de Estudo da Didática .....	35
1.2.2.1 Aprender: um dos elementos do processo didático na construção do conhecimento .....	43
1.3 SER “BOM PROFESSOR” .....	51
<b>2. MARCO TEÓRICO BOURDIESIANO: CAMPO, DOXA E HABITUS</b> .....	<b>63</b>
2.1 OS CONCEITOS DE DOXA E HABITUS E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO BOURDIESIANO .....	63
2.2 DO APARENTE “ <i>PATCHWORK</i> ” À CONSTRUÇÃO DE UM ARGUMENTO TEÓRICO: AS REFLEXÕES MOBILIZADAS EM UMA DIDÁTICA CRÍTICA SÃO ELEMENTOS ESSENCIAIS AO SER “BOM PROFESSOR” NO SÉCULO XXI .....	69
<b>3. MARCO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE PESQUISA</b> .....	<b>84</b>
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	84
3.2 CONTEXTO PESQUISADO: AMOSTRA E INSTRUMENTOS .....	87
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	90
3.3.1 Análise Textual Discursiva (ATD) .....	90
3.3.2 Análise de <i>Cluster</i> (ACI) .....	92
3.3.3 Análise de Grafos (AG) .....	100
<b>4. MARCO EMPÍRICO E INTERPRETATIVO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA E O SER “BOM PROFESSOR” NA UEPG</b> .....	<b>109</b>
4.1 A DIDÁTICA <i>DÓXICA</i> : O OLHAR EMERGENTE DO QUESTIONÁRIO INICIAL .....	109
4.1.1 A Didática <i>Dóxica</i> Consolidada nos <i>Clusters</i> .....	111
4.1.1.1 Mediador altruísta – <i>cluster 1</i> .....	113
4.1.1.2 Mediador ambicioso – <i>cluster 2</i> .....	116
4.1.1.3 Mediador-profissional que busca o “sucesso” do trabalho – <i>cluster 3</i> .....	119
4.1.1.4 Mediador “por referências” – <i>cluster 4</i> .....	121
4.1.1.5 Desbravador de sua área específica – <i>cluster 5</i> .....	124
4.1.1.6 Profissional humano e técnico rumo à mediação – <i>cluster 6</i> .....	126
4.1.1.7 Romântico que segue a carreira familiar – <i>cluster 7</i> .....	129
4.1.1.8 Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana – <i>cluster 8</i> .....	131
4.1.1.9 Especialista-professor – <i>cluster 9</i> .....	133

4.1.1.10	Sonhador libertador - <i>cluster</i> 10.....	135
4.1.1.11	<i>Cluster</i> geral .....	137
4.1.2	A Didática Dóxica emergente da Análise de Grafos.....	140
4.2	EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA REFLETIDA: A REFLEXÃO CONSCIENTE PARA A (RES)SIGNIFICAÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE A DOCÊNCIA E O ENSINO .....	151
4.2.1	A Didática Refletida a partir da análise dos clusters do questionário final.....	155
4.2.1.1	Mediador cauteloso – <i>cluster</i> 1 .....	156
4.2.1.2	Mediador substancial – <i>cluster</i> 2.....	159
4.2.1.3	Professor teoricamente humanista e cognitivista – <i>cluster</i> 3 .....	162
4.2.1.4	Professor-especialista libertador – <i>cluster</i> 4.....	165
4.2.1.5	Professor qualificado – <i>cluster</i> 5 .....	170
4.2.1.6	Professor orientador rumo à mediação – <i>cluster</i> 6.....	174
4.2.1.7	Professor comportamentalista em busca da mediação – <i>cluster</i> 7 .....	178
4.2.1.8	<i>Cluster</i> geral .....	181
4.2.2	A Didática Refletida revelada pela Análise de Grafos.....	184
4.3	DOXAS REFLETIDAS E NOVAS OPINIÕES CONSTITUÍDAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA .....	192
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>209</b>
APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE O “BOM PROFESSOR”.....		222
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL E TERMO DE CONSENTIMENTO .....		238
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL .....		242
APÊNDICE D – UNIDADES UTILIZADAS PARA GERAR OS GRAFOS SOBRE DIDÁTICA E ENSINAR.....		248

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

### COMO CHEGUEI À DIDÁTICA E AO BOURDIEU: DUAS NUANCES QUE MUDARAM MINHA VIDA

Por mais que o leitor não conheça profundamente a teoria que aqui será empregada, utilizo das leituras e reflexões sobre ela para relatar o percurso histórico experienciado até o momento dessa tese.

Lutar para ser professora, almejando mudanças na educação a partir da criticidade e emancipação, possivelmente foi uma estratégia inconsciente para mudar o que eu vivenciava em contexto familiar: estudar não era o habitual em uma família da zona rural. Porém, meus pais, sempre me estimularam a estudar e “a ser alguém” assim, me identifico com Bourdieu que também se julgava um improvável no seu campo.

A menina do interior, que cursou a educação básica toda em escola pública, chegou à Universidade Federal do Paraná para se graduar em Bacharelado e Licenciatura em Matemática. O caminho era longo, mas necessário, pois eram percorridas cerca de cinco horas diárias de ônibus. Naquele momento, essa parecia a melhor estratégia para mudar a comum trajetória familiar. Porém, ao longo do curso, as reflexões davam espaço para a dúvida, de que não era bem o que a menina que brincava todos os dias no quadro de giz, de fazer continhas, buscava.

Com o ingresso no campo escolar, eu não me sentia parte do campo, mesmo sabendo que queria ser professora, não por vocação, mas por escolha, fruto da admiração dos meus professores (e de alguns, possivelmente o oposto a ela).

O Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática foi a estratégia para continuar na profissão, mas ampliar o repertório de capitais. Nesse espaço, pude refletir sobre aspectos da docência que na graduação não tiveram o mesmo impacto, uma vez que, percebi que na licenciatura em Matemática eu não havia conhecido o universo que era o ensino, mas apenas o espaço dos cálculos, álgebra, geometria e seus afins. O mestrado me modificou e, possibilitou a entrada como professora colaboradora (na área da Matemática) na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Com as colegas de departamento, as quais foram as primeiras professoras a contribuir com as novas indagações sobre a educação, o ensino e a aprendizagem aflorou o

---

<sup>1</sup> Destacamos ao leitor que, devido à condição híbrida de construção da tese, o texto poderá oscilar entre a 1ª do singular e a 1ª do plural.



desejo em cursar Pedagogia, o qual se fez presente a cada instante que ministrava aulas as acadêmicas desse curso de licenciatura. Portanto, se somou as reflexões e a necessidade para uma nova graduação e, naquele momento, me encontrei no campo educacional. Entendi que realmente minha identificação com a profissão não era propriamente com a Matemática, mas com a docência em sua essência. Durante o curso de Pedagogia, o inesperado aconteceu: a equipe de Didática percebeu que talvez eu tivesse “um dom” ou uma habilidade para esse campo e, usou da estratégia para me captar.

Quando comecei a estudar a Didática, me apaixonei, por sobre algo até então desconhecido (aparentemente). E, com a Didática, o bom professor da tese de Maria Isabel da Cunha, cativou-me.

Somente com o ingresso no doutorado (e a gratidão pela professora Ana Lucia aceitar o desafio dessa orientação) é que percebi não apenas o quanto Bourdieu era inteligente, como, o fato de que nossa *doxa*, nossos *habitus* e nossas estratégias falam. Nossas *doxas* falam quando nos recusamos a pensar sobre elas, que estão dadas e pronto. Nossos *habitus* emergem daquilo que até nossos alunos falam sobre nossa ação docente e sobre as práticas que não abrimos mão no campo. As estratégias falam alto quando consciente ou inconscientemente queremos conquistar nosso espaço no campo.

Nesses três anos atuando na área de Didática compreendi que o que me afastou da Matemática, não foi a Matemática, mas talvez a falta de humanidade em perceber o aluno como pessoa, em ouvir mais que falar, usar estrategicamente o tempo para aproximar e não distanciar e lembrar que muitos percorrem longas distâncias para uma aula e que mais do que nunca merecem qualidade de ensino, empatia e o fazer valer a pena estar ali: isso acaba se tornando motivação para a caminhada.

Minha história é parecida com a de Bourdieu. Alcei um campo impensável para minha família. A Didática não é apenas minha área, mas minha luta pessoal, a qual nenhum dia se quer deixo de pontuar aos meus alunos a importância da sua emancipação, sem esquecer da humanidade, para que mais alunos que percorrem distâncias como as que eu percorri, alcancem seus sonhos impensáveis.

Espero que você se for um licenciando(a) se reconheça nos dados iniciais. Se você já for licenciado(a), relembre suas *doxas* iniciais e reflita sobre os *habitus* que tem utilizado no nosso campo. Mas sobretudo, independentemente se é licenciando(a) ou agente do campo, aja de acordo com nossa leitura de mundo atual, a qual implica o olhar comeniano.

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

Tudo iniciou, aqui no Brasil, em 1934. Começou como um curso de licenciatura. Depois, passou a ser parte da formação docente, como uma disciplina, e até hoje ocupa esse espaço. Nos últimos tempos tem sido questionada. Estaria em crise? Teria perdido o espaço conquistado? Estaria defasada ou desatualizada? Estaria aquém da “arte de ensinar”? Poderia ser menosprezada ao (supostamente) se sobrepor à área específica de cada curso/licenciatura? Sim, trataremos da **Didática**, mas não especificamente do seu papel, pois conhecemos sua função na constituição docente. O objeto desse estudo é o **seu impacto na formação inicial para a docência**, a partir da concepção do “bom professor”.

A Didática, desde o fim da década de 1930, tem permeado a formação de professores no Brasil, especialmente quando a partir de 1946 tornou-se uma disciplina específica nos cursos de licenciatura. (FARIAS et al., 2011). Assim sendo, o campo da Didática tem contribuído para além de diferentes leituras, também enfoques variados, por meio da pesquisa e da reflexão: “a produção da área, especialmente a partir dos últimos trinta anos, tem sido ampla, plural e criativa”. (CANDAU; KOFF, 2015, p.330).

Quando se analisam as questões relativas a esse campo, é importante ter presente que a discussão acerca da ação docente é um dos temas imprescindíveis ao debate na área, uma vez que ela produz efeitos intencionais de ensino, mas também consequências não imaginadas pelo professor ao planejar a sua prática. Para Morales (2006, p. 17), um efeito não-intencional da ação docente é o professor “servir de espelho” para os alunos, pois “podemos estar ensinando o que queremos... e também o que não queremos. Podemos ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações, e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos”. Nestas circunstâncias, quando o professor “serve” de modelo aos seus alunos, temos um exemplo de ensino não-intencional com um aprendizado intencional do aluno. Todavia, “quando se trata de professores de prestígio e, além disso, queridos e aceitos por seus alunos, estes podem aprender com esses professores muito mais do que o professor conscientemente pretende ensinar” (MORALES, 2006, p. 22).

Na interseção entre as intencionalidades e os saberes não-intencionais de um professor, está a noção de “bom professor<sup>2</sup>”, cujas qualidades associam formação, didática e personalidade. Morales (2006) destaca também que importam mais as atitudes do professor ou

---

<sup>2</sup> Esse conceito será discutido no Capítulo 1. Não temos a pretensão de evidenciar apenas um conceito sobre esse tema, mas oportunizar a reflexão sobre a multiplicidade de compreensões que o envolvem para discuti-lo a partir da Didática.

o “como” ele apresenta a sua prática, ao invés de as marcas de a sua personalidade, mas que é necessário o constante aprimoramento profissional. O autor frisa que, não existe uma definição universal de “bom professor”, isto porque “professor ideal” não existe. Tal afirmação se refere ao fato de que existem diferentes formações, abordagens curriculares e demandas específicas de cada curso. No entanto, “o desempenho dos docentes passa a ser cada vez mais significativo na caracterização da excelência acadêmica e estabelece novos desafios para manter e rever concepções de universidade, princípios, valores e prioridades”. (KRASILCHIK, 2009, p. 160).

Cunha (1996) realizou um amplo estudo sobre quem seria o “bom professor” e a partir da pesquisa desenvolvida na década de 1980 com professores atuantes em escolas e em universidades, listou um conjunto de habilidades didáticas utilizadas pelo profissional e que contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Nesta tese, utilizaremos essa terminologia, no sentido expresso pela autora, em que essas não denotam um mero viés técnico, mas consideram o professor como mediador de um processo ativo de ensino-aprendizagem, compreendendo professor e aluno como sujeitos e coautores dele (VEIGA, 2012b). Logo, esse termo não será utilizado no sentido de se referenciar ou, necessariamente apresentar um estereótipo docente, mas considerando as implicações que o ser “bom professor” pode influenciar sua função social: promover a aprendizagem.

Consideramos que é o conjunto das disciplinas universitárias que colaboram para a formação inicial docente, e que cada uma em seu âmbito de abrangência contribui nessa etapa de desenvolvimento profissional. Entretanto, é na disciplina de Didática que, muitos acadêmicos têm contato com as reflexões sobre o contexto escolar, a partir de relatos de experiências, discussões e exemplos, para que comecem a se reconhecer como professores e de que modo suas práticas pedagógicas poderão influenciar a educação brasileira.

A Didática estuda o ensino e suas relações e, de modo geral, na maioria dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), lócus de nossa pesquisa pertence à grade curricular do segundo ano. No contexto dessa instituição, apenas dois trabalhos (ALTHAUS, 1997; BORTOLI, 2002), discutiram essa disciplina da formação inicial e suas contribuições à formação docente, suscitando a necessidade de compreender seu impacto atual, uma vez que, a profissão docente e a própria área, tem sido questionada por diversos âmbitos.

Althaus (1997) destacou o valor imprescindível da Didática e demais disciplinas pedagógicas na formação docente, uma vez que são elas, que possibilitam de modo mais aprofundado refletir sobre o processo de ensino. A referida pesquisadora (ALTHAUS, 1997, p. 33-34) enfatizou que “a nossa experiência como professora de Didática nestes cursos [...] nos proporcionou uma clara percepção de que os acadêmicos começam a despertar para o

magistério [...] a partir do momento em que cursam as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino e Didática”. Isso é ratificado por Bortoli (2002, p.54), quando afirmou que a disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura tem função relevante “[...] pois ela deve contribuir para uma prática pedagógica reflexiva e crítica, levando o futuro profissional a uma reflexão na ação”. A autora chama atenção para a necessidade de valorização dessa disciplina na formação de professores, quanto à função que ela possui, ao ter como objeto de estudo, o ensino e suas relações.

No contexto atual, a maioria dos cursos de licenciatura define em seus Projetos Pedagógicos de Curso que a presente disciplina seja cursada na 2ª série. Contudo, alguns deles optam por incluí-la nos currículos da 1ª ou da 3ª série, aspectos que detalharemos com amplitude no marco metodológico do presente estudo. Além disso, optamos por realizar a pesquisa com os cursos da modalidade presencial, com exceção ao curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, tanto a carga horária, como algumas discussões que envolvem aspectos relacionados ao ensino, objeto da Didática, permearem em profundidade outras disciplinas. Essa situação em nosso entendimento poderia impactar para além dos temas desenvolvidos na disciplina, ou seja, na constituição do ser “bom professor” dificultando a percepção do objeto aqui definido, pois no curso de Pedagogia, a amplitude das discussões sobre os saberes didático-pedagógicos é diferenciada dos demais.

A opção em não contemplar os cursos na modalidade educação a distância (EaD) deve-se, em especial, ao fato de que a compreensão sobre a autonomia do acadêmico bem como as intenções formativas por meio desta modalidade é distinta dos cursos presenciais. Analisamos que, no universo da EaD culmina-se em um processo de ensino-aprendizagem distinto, o que implica um processo de mediação docente diverso: alguns acadêmicos mantêm contato permanente com os docentes, outros preferem a aproximação com os tutores, enquanto que outrem vivenciam o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente pelas videoaulas e materiais, tornando a relação professor-aluno diferenciada ou praticamente inexistente. Outro ponto que merece destaque na distinção de não considerar os acadêmicos da modalidade à distância, reside no fato de que o tutor como um integrante do processo de ensino possui papel importante nesse, sendo muitas vezes, aquele que direciona tal processo, procura sanar as dúvidas e orientar as atividades. E, finalmente, por não se tratar de uma pesquisa comparativa, entre as modalidades presencial e a distância.

A problemática investigada foi delimitada da seguinte maneira: **Quais as possíveis contribuições da Didática na formação inicial docente sob a ótica do ser “bom professor”?**

Como **objetivo geral**, o estudo visou: analisar as possíveis contribuições que a Didática pode proporcionar à formação inicial do docente, sob a ótica do ser “bom professor” nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ao nos propormos analisar as possíveis contribuições da Didática a partir da concepção de “bom professor” no processo formativo inicial, esta pesquisa intenta contribuir para a formação de professores, com foco no futuro professor, antecipando, de certo modo, suas concepções e pretensões de atuação em sala de aula. Entendemos, com apoio em Krasilchik (2009, p. 148), que “a análise da postura dos estudantes será orientadora para discussão do que se exige hoje de um professor universitário no exercício da docência”. E ainda, o estudo evidencia as situações que favoreceram a aprendizagem e os distintos modos de avaliar os discentes, os quais possuem diferentes modos de aprendizado, habilidades e características.

Mais **especificamente**, pretende-se também:

- Compreender os pressupostos referentes à formação docente sob a ótica da Didática em contraste com a teoria de Bourdieu.
- Identificar a *doxa*<sup>3</sup> dos licenciandos da UEPG sobre o ser “bom professor” e como a Didática contribui na sua percepção sobre a docência.
- Interpretar as continuidades e rupturas na *doxa* sobre a docência e o ser “bom professor” e o papel da Didática na formação docente.

Os participantes do presente estudo são os acadêmicos (licenciandos) matriculados na disciplina de Didática em 2018, dos seguintes cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Artes Visuais (2ª série), Ciências Biológicas (3ª série), Educação Física (2ª série), Física (3ª série), Geografia (2ª série), História (2ª série), Letras Português e as habilitações Inglês/Espanhol/Francês (2ª série), Matemática (3ª série), Música (1ª série) e Química (2ª série).

Além das compreensões que envolvem a docência (sistematizadas a partir dos saberes docentes, a Didática e o ser “bom professor”, detalhadas no Capítulo 1), utilizamos e descrevemos no capítulo 2, o aporte teórico bourdiesiano, com enfoque nos conceitos de campo e *doxa*. A teoria dos campos de Pierre Bourdieu nem sempre é assimilada facilmente, pois parece tornar-se mais densa à medida que tentamos compreender no campo educacional alguns de seus conceitos, os quais abordaremos brevemente nesta introdução.

O conceito de campo, juntamente com o de *habitus* e capital, são centrais na teoria bourdiesiana. Entretanto, alicerçamos a pesquisa na *doxa* (um dos mecanismos de campo), pois

---

<sup>3</sup> De modo simples, podem ser entendidas como as crenças e consensos estabelecidos.

no campo educacional todos possuem crenças sobre ele e, que no contexto da formação para a docência, auxiliam a compreender os modos de percepção dos licenciandos, consolidando-as em *habitus*<sup>4</sup> ou as superando. Uma vez que esses transitaram pelo campo educacional durante, pelo menos, doze anos de suas vidas, desenvolveram “crenças” (a *doxa*) sobre a educação e tudo que a permeia. Essas, muitas vezes, podem tornar-se representações inconscientes sobre o campo.

Porém, quando, conscientemente, decidiram pela docência, todo processo formativo (desde a licenciatura passando toda a carreira) contribui para a incorporação e ressignificação do *habitus*, o qual, ao nosso ponto de vista, é incorporado à luz das atitudes *dóxicas* já existentes. Assim, entendemos que a *doxa* contribui no processo formativo, entretanto, essas percepções devem ser refletidas e compreendidas ao longo da carreira docente para não serem sistematizadas em *habitus* que não representam as atuais características desse campo, ou não possuem aporte científico, social, profissional, entre outros, para tal.

Mais adiante, no capítulo 3, apresentamos toda a trajetória metodológica da pesquisa desenvolvida. A fim de sistematizar as noções que envolvem *doxa*, Didática e o ser “bom professor”, os procedimentos metodológicos envolveram a análise do Programa da disciplina, além de dois processos de coleta de dados *in loco*:

- um questionário inicial antes de os licenciandos cursarem a disciplina em questão, coletado em cada sala de aula com arquivos físicos;
- um questionário final, após os licenciandos em que se dispuseram a fornecer informações adicionais responderam de modo online.

Para tal processo, utilizamos como metodologia analítica a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2016), a qual foi imprescindível para a organização e tratamento dos dados de pesquisa para identificar os significantes mais elementares e elencar os significantes e unidades de significado que resultaram e deram origem à Análise de *Clusters* e Análise de Grafos (sistematizados utilizando o *software Mathematica*®), apresentados e analisados no Capítulo 4. Esses *clusters*, ou agrupamentos de pessoas, denotam as compreensões predominantes naquele grupo sobre o “bom professor”, com o intuito de refletir como os participantes compreendem o processo formativo e, comparar os dados iniciais e finais a fim de explicitar o impacto da disciplina em tela.

Defendemos a **tese** de que a Didática possui impacto significativo na formação docente, contribuindo para o entendimento (ainda que inicial) sobre o processo de ensino-

---

<sup>4</sup> De modo simples, entendido como um conjunto de ações e práticas naturalizadas em um espaço social.

aprendizagem e a constituição sobre o ser professor. Inicialmente, os licenciandos evidenciavam aspectos sobre o ser “bom professor”, oriundos quase que, exclusivamente, dos saberes de sua formação escolar anterior e/ou pessoais, os quais constituem parte de sua *doxa* sobre a docência e, de modo ampliado, o campo educacional. A *doxa* constituída a partir dos saberes pessoais e da formação escolar anterior é necessária, mas não suficiente pois, caso contrário, as compreensões sobre a docência seriam puramente decorrentes de uma noção esvaziada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Partimos da premissa de que a disciplina de Didática nos cursos de Licenciaturas da UEPG, auxilia na reflexão e/ou (res)significação desse *corpus* de crenças à luz de pressupostos teóricos, os quais constituirão subsídios de seu *habitus* para imersão no campo educacional, no que se refere à compreensão sobre o ensino e suas relações, tendo em vista, o projeto de sociedade atual, sistematizando, estratégias para sua ação e, em alguns casos, a análise dos conflitos entre campos (político, cultural, econômico, entre outros).

Com base nesse estudo, acreditamos ser possível fortalecer ou repensar as práticas adotadas, considerando as influências que os professores universitários possuem, no sentido de promover situações para análise e reflexão de práticas e experiências que podem ser adotadas pelo futuro docente ou abandonadas por não favorecer a aprendizagem do aluno (CUNHA, 1996). Ademais, pela possibilidade de articular compreensões de “bom professor” a partir da Didática e da prática pedagógica dos professores, uma vez que, os discentes já possuem uma concepção de “bom professor” antes de cursar a disciplina. A partir dela, pode-se estabelecer comparativos entre as distintas formas de ensinar e de avaliar, em que a noção de “bom professor” pode ser fortalecida ou repensada. Isso porque, o acadêmico, a partir dessa disciplina coloca-se na posição de professor para que problematize sobre o ensino, mas que criticamente, também reflita a respeito das múltiplas possibilidades de aprendizagem.

A tese estrutura-se em três seções. Inicialmente, nos capítulos 1 e 2, evidenciamos as compreensões relativas ao marco teórico e conceitual que fundamentaram o estudo, tendo como pressuposto o viés bourdiesiano e, no que concerne à formação docente, seus saberes e as discussões relativas à Didática. No capítulo 3, discorremos a respeito das questões metodológicas que estruturam a pesquisa: sua abordagem, contexto estudado e os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Finalmente, no marco empírico e interpretativo, são explicitados os dados sistematizados a partir da análise documental e dos questionários realizados, bem como sua análise. Ao final são tecidas as considerações deste estudo e, novos questionamentos oriundos desse processo investigativo.

## **1. MARCO TEÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE, A DIDÁTICA E O SER “BOM PROFESSOR”**

Esse capítulo destina-se a compreender e constituir os elementos teóricos sobre a docência e a Didática que subsidiarão a análise dos dados coletados. Para tal, está estruturado em três seções sobre os saberes docentes, a Didática e o ser “bom professor”. A seguir, apresentamos a discussão a respeito dos saberes docentes.

### **1.1 SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS IMPLICADOS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE**

A profissão docente, assim como em outras profissões é temporal, ou seja, está fundamentada em um projeto de sociedade. Desse modo, atualmente, conforme Imbernón (2011, p. 14), ser professor não é somente “a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico”. Assim, para além de apenas transformar ou transmitir conhecimentos, envolve um contexto social, curricular e histórico, ou seja, depende de múltiplos saberes, num processo que tem início, mas jamais possui fim, uma vez que é uma profissão que se reinventa e se modifica a cada dia, em cada nova sala de aula, cada troca de experiências que constitui um novo olhar sobre o ser professor. Para o autor, a formação inicial docente é importante, pois as compreensões prévias/iniciais/de senso comum serão submetidas “a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre na formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão”. (IMBERNÓN, 2011, p. 57). Esse conjunto de ressignificações e sistematizações sobre o ser professor, permitem que se constitua uma noção intemporal, compreendendo o passado, sistematizando o presente a partir da compreensão de que “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir”. (CUNHA, 1996, p. 37).

A afirmação de Cunha (1996) ratifica a prerrogativa de que não apenas o ser professor, mas todo processo formativo se fundamenta a partir da função social que o ensino assume. Assim compreendido, o ensino em uma perspectiva crítica, reflexiva intenta promover a autonomia e emancipação do sujeito. (ROLDÃO, 2017). Justificamos a partir de Imbernón (2011, p. 67), que a formação de professores não deve(ria) ser análoga a apenas “aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim apreender os fundamentos de uma



profissão, [...] saber por que se realizam determinadas ações [...], e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo”.

Partindo da noção definida por Imbernón (2011), de que o processo formativo docente deve permitir o contato com diversos conhecimentos, habilidades, reflexões e problematizações concordamos com Tardif (2010), quando destaca que a docência engloba um conjunto de saberes que advém tanto do nível pessoal, da formação escolar e posteriormente da formação em nível de magistério, dos programas de livros didáticos utilizados no cotidiano docente, além dos que são oriundos das experiências. Juntos, evidenciam um processo formativo permanente de desenvolvimento profissional, que se reconstrói e se modifica ao longo da carreira.

Marilda Behrens (BEHRENS, 1996; CORRÊA; BEHRENS, 2014; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014; BEHRENS; PEREIRA, 2011; FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010), em seus diferentes estudos sobre a formação de professores, destaca que ela ocorre a partir de alguns paradigmas, singularmente, o tradicional e o inovador. O primeiro, envolve uma abordagem enciclopédica, de treinamento/capacitação, linear e fragmentado. Apesar de parecer distante, dadas as condições da sociedade atual (conectada, pluricultural e demais), essa abordagem é presente quando se compreende a educação como utilitária e resultado da reprodução do conhecimento, em que o professor assume a postura de um “referencial a ser imitado por alunos passivos, [...] de forma hierarquizada. A preparação e a formação tradicional para o exercício da docência focalizam exclusivamente o domínio do conteúdo e habilidades aplicadas de maneira reducionista”. (BEHRENS; PEREIRA, 2011, p. 128). Em oposição, o paradigma inovador, rompe com a visão reprodutivista e hierarquizada para que, de modo interativo desenvolva-se um processo formativo, pois pauta-se na reflexão, investigação, valorização das múltiplas inteligências e processos dialógicos, além da construção de conhecimento de modo colaborativo. Portanto, segundo Ferreira, Carpim e Behrens (2010, p. 55), “desencadeia a construção de sua própria história, compartilhando ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações, transformando-se em sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento”.

A valorização de processos formativos inovadores é ratificada a partir de Behrens (1996, p. 132) quando destaca que a formação inicial é o ponto de partida (e não de chegada) da carreira docente, desafiando “o professor a envolver-se com as questões educativas que extrapolam a sala de aula. A visão do contexto e a possibilidade de discussão coletiva vivenciados no cotidiano tornam-se semente para a terra fértil, que é a busca da competência e da qualidade no trabalho docente”. Assim, é necessária a consciência sobre a formação ao longo de toda a carreira, ou seja, o desenvolvimento profissional docente, em que esse profissional

deve compreender que após o curso de formação inicial de professores, o estudo, aprofundamento e reflexão sobre suas compreensões e práticas serão uma constante “pois os problemas aparecem e reaparecem, e os docentes precisam encontrar juntos possíveis soluções num movimento contínuo”. (OLIVEIRA; BEHRENS, 2014, p. 287).

O desenvolvimento profissional contribui para o aprimoramento individual e para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, pois para Day (1999, p. 4<sup>5</sup>), “*consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom*”. Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012), destacam que o desenvolvimento na profissão está relacionado com a aprendizagem da docência, a qual por sua vez, consolida-se em um processo contínuo e que engloba toda carreira.

Uma vez que o profissional compreende a necessidade de constante aprimoramento na carreira e que ele “acompanha os professores ao longo de sua vida [...] torna-se urgente e preciso conscientizar os educadores de que esta profissão necessita de constante aprofundamento teórico, para que a prática educativa seja realmente transformadora”. (BEHRENS; OLIVEIRA, 2014, p. 295). Segundo Day (1999), o desenvolvimento profissional contribui, na revisão, atualização e ampliação de conhecimentos e habilidades para que, enquanto agentes<sup>6</sup> de mudança, os professores se desenvolvam de modo a cumprirem sua função social em consonância com as necessidades sociais e culturais.

Fundamentado no estudo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2010), destaca que esse corpo de saberes docentes é sistematizado em cinco pilares: os saberes curriculares (da didática específica de cada área do conhecimento), disciplinares (oriundos da tradição cultural e dos diversos campos do conhecimento), da formação profissional (inicial ou contínua), experienciais (da prática docente – constituem, segundo os autores, o núcleo vital do saber docente) e cultural/pessoais (da trajetória de vida, culturas e contextos).

Entretanto, Gauthier et al. (1998) compreendem que os saberes docentes são um reservatório de saberes, em que estão presentes os disciplinares (a matéria), os curriculares (o programa), os das ciências de educação, da tradição pedagógica, os experienciais e da ação

---

<sup>5</sup> “consiste em todas as experiências naturais de aprendizagem e nas atividades conscientes e planejadas que visam beneficiar diretamente ou indiretamente o indivíduo, o grupo ou a escola e que contribuem, por meio delas, para a qualidade da educação em sala de aula”. (DAY, 1999, p. 4, tradução nossa).

<sup>6</sup> Segundo a teoria bourdieusiana, AGENTE é todo sujeito que pertence a um campo e utiliza dos *habitus* predominantes dele. Em nosso estudo compreendemos que no momento da realização da primeira coleta de dados os licenciandos ainda não são agentes do campo educacional, por não estarem efetivamente inseridos nele. Entretanto, na última etapa, os consideramos como tal por já estarem incorporando *habitus* relacionados a esse espaço social. (NOGUEIRA, 2007; CATANI et al., 2017).

pedagógica. O saber da ação pedagógica dos professores corresponde a um “repertório de conhecimento’ coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor”. (GAUTHIER et al., 1998, p.14). Os autores, contrapõem-se à Tardif (2010) no que se refere à centralidade dos saberes docentes, uma vez que, para eles, é o repertório de saberes que orienta a prática, pois os saberes experienciais são pessoais e privados. Contudo, “o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”. (GAUTHIER et al., 1998, p. 33).

Para compreender o modo de sistematização dos saberes docentes, pautamo-nos em Gauthier et al. (1998), Tardif (2010) e Pimenta (2012). O Quadro 1 abaixo, contempla o corpo de saberes docentes – reservatório de saberes – e, também o relativo aos saberes dos professores – repertório de conhecimentos:

Quadro 1 – As diferentes classificações sobre os saberes docentes

	RESERVATÓRIO DE SABERES/SABERES DOCENTES	REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS DO ENSINO/SABER DOS PROFESSORES
Pimenta (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes do conhecimento</li> <li>• Saberes pedagógicos</li> <li>• Saberes experienciais</li> </ul>	-
Gauthier et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes disciplinares</li> <li>• Saberes curriculares</li> <li>• Saberes das ciências de educação</li> <li>• Saberes da tradição pedagógica</li> <li>• Saberes experienciais</li> <li>• Saberes da ação pedagógica</li> </ul>	Saberes da ação pedagógica: contemplam as suas maiores tarefas do professor em sala de aula: a gestão da matéria de ensino e a gestão da classe.
Tardif (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes oriundos da formação profissional;</li> <li>• Saberes disciplinares</li> <li>• Saberes curriculares</li> <li>• Saberes experienciais</li> <li>• Saberes pessoais</li> </ul>	Os saberes dos professores são o corpus de saberes utilizados pelos docentes no cotidiano de sua profissão e englobam saberes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pessoais;</li> <li>• provenientes da formação escolar anterior;</li> <li>• provenientes da formação profissional para o magistério;</li> <li>• provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;</li> <li>• provenientes de sua própria experiência na profissão.</li> </ul>

Fonte: Pimenta (2012), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Os saberes dos professores (TARDIF, 2010) e/ou conhecimentos da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998), são formados por todos os saberes fundantes da profissão docente. Contudo, refere-se apenas “à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula”. (GAUTHIER et al., 1998, p.179).

A constituição dos saberes docentes, compreendidos enquanto um saber plural e temporal, é adquirido no contexto de toda história de vida pessoal, social e profissional, por isso, suas múltiplas implicações, compreensões e distinções em cada profissional. Desse modo, apesar de serem adquiridos com a formação universitária, estão intrinsecamente relacionados à experiência e socialização da prática docente, ligados ao contexto escolar, culminando com a formação de saberes experienciais e/ou da ação pedagógica distintos.

A Didática, é parte constituinte do reservatório de saberes – saberes pedagógicos para Pimenta (2012) e da tradição pedagógica para Gauthier et al. (1998). No entanto, dado o seu objeto de estudo, ela possui influência nos saberes experienciais/da ação pedagógica, por estar intrinsecamente relacionada a todo contexto escolar. Assim, na próxima seção trataremos especificamente de seu processo histórico e seu objeto de estudo, além das noções sobre o ser “bom professor” anunciadas e articuladas.

## 1.2 DIDÁTICA: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Nessa seção nos dedicaremos a compreender teoricamente o processo histórico de constituição da Didática e o ensino. O primeiro é um esforço de síntese da constituição do campo, tendo em vista, a hipótese de pesquisa de que a *doxa* dos participantes é influenciada pela história da constituição do campo. Conhecer o ensino e suas abordagens, contribui não apenas na compreensão das crenças sobre a docência, como também as influências dessa disciplina no processo formativo. Em conjunto com o ensino, ponderamos com apoio em Meirieu (1998) sobre o processo de aprendizagem, os quais estão intrinsecamente imbricados. Por fim, apresentamos as discussões relacionadas ao ser “bom professor”, concomitantemente com a análise do estado da arte realizada.

### 1.2.1 Processo Histórico de Constituição da Didática no Brasil

Práticas de ensino já eram realizados desde a antiguidade, com Sócrates, Platão e Aristóteles, a partir de diálogos. Na Idade Média, foram sistematizados pelos filósofos cristãos. Em 1453, com a queda de Constantinopla e o início de processos de manufatura e mercantilização, a concepção de ensino, tomou outro aspecto para que os agentes pudessem desenvolver sistemáticas relacionadas à produção e ao trabalho. Assim, já não se sustentava um

ensino baseado apenas em diálogos ou de modo individualizado. (LUZURIAGA, 1983; NEVES; GASPARIN, 2010).

No início do século XVII, por volta de 1612, Wolfgang Ratke (1571-1635) publicou o livro “Escritos sobre a nova arte de ensinar”, o qual versava a respeito de uma nova educação. Neves e Gasparin (2010, p. 216) destacam que as ideias do autor valorizavam a “presença da religião no currículo escolar; pelos princípios encontrados na natureza; defesa do ensino pela língua materna; organização metódica; aprendizagem por meio da experiência e ensino universal com base na disciplina familiar e escolar”.

Ainda que Ratke seja um referencial no que diz respeito à história da educação, seus estudos, à época foram pouco divulgados. No entanto, suas obras, foram fundamento para o considerado “pai da Didática”: Jan Amos Komensky (1592-1670), conhecido também como Comenius ou Comênio (versão latina).

Conforme Damis (1996) e Gasparin (COMÊNIO, 2011), Comênio, fundamentado nas ideias de Ratke e também na experiência/experimentação proposta por Francis Bacon (também valorizada por Ratke), foi o responsável por desenvolver uma educação realista e empirista, tendo como perspectiva

[...] criar a nova didática, dando normas para o emprego do método na educação, conforme certas regras. Encara igualmente a individualidade do educando com mais insistência que nas épocas anteriores. Finalmente, na ordem moral e social, cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens. (LUZURIAGA, 1983, p. 137).

Para eles, essa seria a “nova arte de ensinar”, pois o velho ensino (da antiguidade e da idade média), acontecia de modo contrário ao desenvolvimento da natureza. Além disso, o velho ensino teria um único mestre (o qual ensinava apenas um aluno por vez) que utilizaria de apenas um método sem considerar a individualidade do agente.

Para Luzuriaga (1983), Comênio é considerado o maior educador do século XVII, considerado o fundador da Didática, tendo como obra referencial para a constituição desse campo o livro *Didática Magna: Tratado universal da arte de ensinar tudo a todos*, publicado em 1657.

Gasparin, na apresentação do vídeo sobre o educador (COMÊNIO, 2011) destacou que o livro é uma obra política, por apresentar uma nova perspectiva para o ensino e a educação, pois entendia-se que a educação seria a chave para a mudança social e, ainda, seria uma necessidade social para que o homem pudesse escrever, ler (principalmente a Bíblia) e realizar suas interpretações, para não ser enganado por ninguém. Desse modo, haveria a necessidade de reformular as escolas, a partir de uma educação coletiva, sendo o conhecimento baseado na

experimentação e partir da realidade e imitando a natureza. (GASPARIN, 1994, 2004; COMÊNIO, 2011; COMENIUS, 2011).

A compreensão sobre a educação está associada ao momento histórico de transição da idade média para a moderna, juntamente com o crescente desenvolvimento social e científico. Conseqüentemente, a ideia de escola deveria ser outra, incluindo mais pessoas, por isso, o subtítulo do livro estar relacionado ao “ensinar tudo a todos”. Ou seja, Comênio entendia que todos deveriam ser educados. Entretanto, nesse momento histórico (o que ele corrigiu posteriormente na obra *Pampédia*), o conceito de “todos” era limitado aos jovens até 24 anos, preferencialmente homens da sua religião e, secundariamente as mulheres. (GASPARIN, 1994; COMÊNIO, 2011; COMENIUS, 2011).

Com relação ao conhecimento, ele deveria servir para a vida e os professores deveriam observar e imitar a natureza para ensinar, realizando uma leitura dela e a levando para a sala de aula e, para serem considerados artistas/artesãos. Desse modo, constituir-se ia a

[...] ‘arte de ensinar tudo a todos’, em geral, tomando a natureza como exemplo de seu método e baseando-se em três princípios, para que tudo seja ensinado *com solidez, segurança e prazer*: 1) analogia com o método natural; 2) caráter gradual e cíclico do ensino (que deve ser o das escolas, dos livros e das crianças); 3) vínculo entre palavras e coisas: tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular. (COMENIUS, 2011, p.9, grifo do autor).

Caso contrário, os professores poderiam ser considerados, conforme a interpretação de Gasparin (COMÊNIO, 2011), uma aberração por ir contra os preceitos da natureza. Tal afirmação advém da adoção de um método que não é natural e, dessa maneira, eles “estragam os alunos como alguém que, para cortar uma planta, usasse um bastão ou um bate-estacas em vez de faca”. (COMENIUS, 2011, p. 156). O autor, ratifica sua concepção na perspectiva dessa imitação, quando considera “um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em um dado limite de tempo”. (COMENIUS, 2011, p. 160).

Assim, na didática comeniana, apesar de o termo *didatiké* – arte de ensinar – existir desde os gregos, com Comênio, ela reveste-se de uma nova dimensão. Então, “didática magna”, seria uma grande arte de ensinar, a partir de “uma nova dimensão, adequada à amplitude das conquistas do homem no início dos tempos modernos. [...] Comênio captou essa dimensão e a tornou presente em sua obra” (GASPARIN, 1994, p. 53).

Finalmente, Gasparin (COMÊNIO, 2011<sup>7</sup>, n.p., grifo nosso) apresenta uma interpretação a respeito da obra comeniana de que “A Didática de Comênio [...] é uma *leitura de mundo* [...] é muito mais que uma técnica de ensino, é um método de ensino, tanto assim que ele diz que a ‘Didática é a arte de ensinar’, depois ela diz ‘é a arte de ensinar e aprender. A *Didática é a arte de aprender*”.

O destaque da citação evidencia o caráter de localização histórico-temporal que deve acompanhar a Didática e a necessidade de que ela seja um modo de reinterpretar o ensino, constantemente. Além disso, apesar de usar de técnica (um aspecto instrumental da didática e que exploraremos posteriormente), ela não se esgota nele, mas diz respeito a um método amplo e que envolve para além da relação conteúdo-forma, professor e aluno, espaço e tempo, educação e sociedade, entre outros.

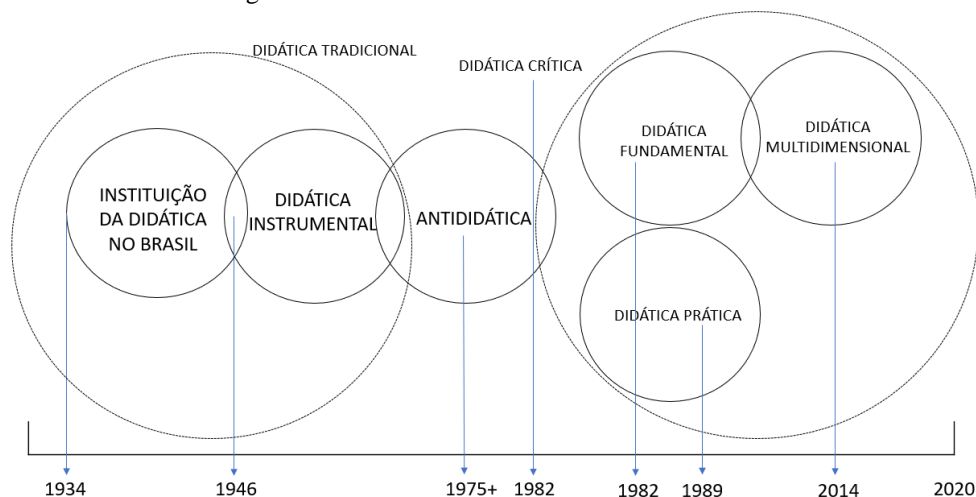
A leitura de mundo comeniana, constituiu a primeira revolução da Didática. Posteriormente, Rousseau (1712-1778) protagonizou a segunda. Conforme explica Castro (1992), com o livro *Emílio ou da Educação*, ela sistematizou uma nova compreensão sobre a criança (modificando o entendimento de que ela seria um adulto em miniatura) com uma educação naturalista e a partir dos seus interesses. Herbart (1776-1841), com o livro *Pedagogia Geral*, no século XVIII, torna-se o precursor da pedagogia tradicional, com cinco passos (preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação) para ensinar. Todo o processo seria regulado pelo professor, tornando o aluno um sujeito passivo e o contexto de ensino tende a esvaziar-se da experimentação e da proximidade com os princípios e a relação com a natureza. (CASTRO, 1992; GADOTTI, 2003; FARIAS et al., 2011).

A terceira revolução ocorre, no Brasil, na década de 1980. Entretanto, antes retomamos como o cenário foi tecido para tal movimento, sendo que a figura 1 abaixo, apresenta uma síntese da discussão que se segue:

---

<sup>7</sup> Transcrição do original entre 8’28’’ e 8’58’’.

Figura 1 – Processo histórico da Didática no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Na figura, são dispostos alguns marcos históricos da Didática, sendo expostos os movimentos principais e o ano de referência. Os círculos indicam a predominância do movimento, bem como sua interseção com o marco anterior. A Didática Crítica iniciada em 1982, com pequenas adequações epistemológicas ainda é a referência atual no campo.

Os marcos históricos que envolvem as discussões em torno da Didática, podem ser sistematizados, em quatro períodos: os primórdios (1549 até a década de 1930), a construção e consolidação do campo (final da década de 1930 a 1950), a instrumentalização e questionamento (década de 1940 a 1980) e o período de ressignificação e adoção de possibilidades de sistematização em torno de uma vertente crítica (da década de 1980 aos dias atuais). (CANDAU, 1988; VEIGA, 1989).

No primeiro período, segundo Veiga (1989), a educação não tem valor referencial no país. Nele, estão presentes ideais jesuítas, aulas-régias, e a forte influência positivista burguesa no final do século XIX, com adoção da pedagogia tradicional. Nesse sentido, a leitura de mundo, expressa pela didática seria a de um conjunto de regras. Para a autora, em 1934, ela é incluída “como uma disciplina em cursos de formação de professores para o então ensino secundário<sup>8</sup>”. (VEIGA, 1989, p. 29).

Em 1939, a Didática é instituída “como curso e disciplina, com duração de um ano”. (VEIGA, 1989, p. 30). Em 1941, torna-se um curso independente, a ser realizado posteriormente ao curso de bacharelado, segundo o esquema “3 + 1” (três anos no curso de bacharelado e mais um para formar o licenciado), sendo que a Didática estava separada da formação específica.

<sup>8</sup> Segundo Abreu (2010, p. 294), o ensino secundário “foi subdividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos de duração, e outro complementar, de dois anos”. Em outras palavras, era equivalente ao período atual entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Fonte: ABREU, G. S. A. A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 291-302, 2010.



O decreto-lei n. 9092, de 26 de março de 1946, extingue a obrigatoriedade do curso de Didática, o implementando como uma disciplina, conforme o parágrafo 1º do Artigo 4º: “Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação”. (BRASIL, 1946, s. p.). Oliveira e André (1997, p. 8) destacam que, doravante a Didática “permanece como disciplina da licenciatura, com objetivos, conteúdos e métodos estreitamente relacionados” às necessidades estabelecidas.

Apesar de já estar consolidada, com o início da década de 1950, a Didática atravessa um período de instrumentação e posteriormente, de questionamento. Com a primeira redemocratização (após a era Getúlio Vargas), a instalação de indústrias, altos índices de analfabetismo, com a crise da Escola nova e a chegada das ideias tecnicistas à educação, inicia-se, na Didática, um momento de “*A afirmação do técnico e o silenciar do político: o pressuposto da neutralidade*”. (CANDAU, 1988, p.15, grifo do autor). Nesse período, conhecido como momento “didática instrumental”, a dimensão política é silenciada a partir de um pressuposto de neutralidade científica e pedagógicas e é sobrevalorizada a dimensão técnica. Para Oliveira (1997, p. 136), os “procedimentos e técnicas de ensino ou recursos vários que buscam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos, fundamentalmente entendidos a partir de uma concepção abstrata de homem e sociedade”. (CANDAU, 1988; OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997). Em 1972, foi realizado o I Encontro Nacional de Professores de Didática, em que “buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país”. (MARTINS, 2012, p. 80).

A partir da segunda metade da década de 1970, tem-se o movimento inverso às duas décadas anteriores. Candau (1988, p. 19, grifo do autor), denomina esse momento de “*A afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática*”, chamando ainda de “antididática”. Com uma forte crítica à dimensão puramente instrumental/técnico e aparentemente neutra, compreendida como essencialmente tecnicista. Então, “as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem são contrapostas, a afirmação de uma levando à negação das demais. Afirmar a dimensão política [...], supõe a negação do seu caráter pessoal”. (CANDAU, 1988, p. 20).

Por um lado, tem-se uma aparente crise ou contestação da Didática, por entendê-la apenas sob o aspecto relacionado ao instrumental. Por outro lado, alguns pesquisadores, como por exemplo, Ilma Passos Alencastro Veiga, Cipriano, Carlos Luckesi Maria Isabel da Cunha, Maria Rita Neto Sales Oliveira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Olga Teixeira Damis, Oswaldo Alonso Rays, Pura Lúcia Oliver Martins, Selma Garrido Pimenta e Vera Maria

Candau, tornam-se expoentes desse campo na atualidade, com o intuito de modificar as compreensões e a função da Didática na época, traçando estratégias de ação. (CANDAU, 1998; MARTINS, 1989; OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997). Com o movimento de contestação, crítica e negação da Didática, esse grupo de pesquisadores inicia, uma série de reflexões, estudos, e análises do contexto histórico e político, as quais culminaram, em 1982 com a realização o I Seminário “A Didática em Questão”, a fim de ressignificar as práticas e compreensões equivocadas para o momento. Os partícipes de tal evento, concluíram que seria necessária a superação da didática instrumental e a construção de uma didática crítica, tendo em vista o movimento de reabertura política, a qual foi denominada de “*Didática Fundamental*”. Na mesma década, Pura Lúcia Martins, apresentou uma proposta denominada de “*Didática Prática*”. Ambas as perspectivas, assentadas em uma vertente da Didática Crítica, estão sistematizadas no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Comparativo entre a Didática Fundamental e a Didática Prática

	<b>Didática Fundamental</b>	<b>Didática Prática</b>
Abordagens fundamentadas na...	Concepção progressista de educação	
Fundamento	Teoria como guia da prática	Teoria como expressão da ação prática
Teórico e Pedagogia	Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica	Oder José dos Santos e a Pedagogia dos Conflitos Sociais
Questão fundamental	Democratizar o acesso e permanência dos alunos na escola	Pautar-se na práxis social e na relação dialética da compreensão-transformação
Perspectiva fundamental	O processo de ensino-aprendizagem em seu aspecto multidimensional	A sistematização coletiva do conhecimento, considerando as formas organizacionais assumidas pelas práticas de luta de trabalhadores
Ensino	Centrado no eixo transmissão-assimilação	Centrado no eixo da sistematização coletiva do conhecimento
Prática pedagógica	Devem ser valorizadas na prática pedagógica as dimensões: humana, técnica e política (sociopolítica).	
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do contexto educacional e das diversas abordagens de ensino;</li> <li>• Práticas pedagógicas contextualizadas;</li> <li>• Refletir sobre as experiências vivenciadas;</li> <li>• Estabelecer a relação teoria-prática;</li> <li>• Articular a didática pensada à didática vivida no dia a dia da prática educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a prática social dos envolvidos, para a alteração das relações sociais;</li> <li>• Valorizar a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática;</li> <li>• A escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula;</li> <li>• Entre a formação acadêmica e a realidade de sala de aula, o professor gera uma didática prática onde pode estar associada uma teoria pedagógica alternativa</li> </ul>
Relação conteúdo-forma	Decorre do eixo transmissão-assimilação ativa dos conteúdos críticos e historicamente produzidos	É uma causalidade complexa, que tem como ponto de partida um problema prático. Assim, essa relação implica alterações no próprio processo de produção e sistematização do conhecimento.
Autor referência	Candau (1988)	Martins (1989)

Fonte: Oliveira e André (1997), Candau (1988), Martins (1996, 2004, 2008, 2012) e André (1997).

Nota: Informações organizadas pela autora.

No mesmo viés de uma Didática Crítica, a partir dos anos 2000, foram sistematizadas outras tendências, que, segundo Pimenta (2018) englobam: a Didática Crítica-intercultural (sistematizada por Vera Candau); a Didática Crítica Dialética re-afirmada (a qual seria oriunda de entrevistas de Selma G. Pimenta e Maria Rita N. S. Oliveira na pesquisa de Faria (2011) para refletir uma possível didática pós-moderna); a Didática Desenvolvimental (fundamentada nos estudos a respeito da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov por Libâneo, Longarezi e Puentes); e a Didática do Sensível (ou raciovitalista ou didática lúdica, sistematizada por D'Ávila para o ensino superior). Optamos por não apresentar suas dimensões epistemológicas, por nos fundamentarmos na perspectiva Crítica do campo, em direção à perspectiva Multidimensional.

Entretanto, é necessário destacar a possibilidade de uma Didática Multidimensional, elaborada inicialmente por Pimenta, Franco e Fusari (2014). Tal perspectiva é desenvolvida essencialmente a partir das compreensões da Didática Fundamental de Candau (1988), porém possibilitando e discutindo articulações com as didáticas específicas. Tal articulação faz-se necessária, segundo os autores, “porque há princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino-aprendizagem”. (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 480).

Melo e Pimenta (2018b) ratificam a diferença entre ambas, em que a Didática possui como objeto de estudo o ensino e suas relações e, as didáticas específicas, por sua vez, discutem as metodologias relacionadas a cada disciplina, a partir da especificidade dessa. Nessa direção, a Didática Multidimensional mantém a consolidação desse campo, mas avança na interação e interlocução com outros campos, possibilitando “uma relação dialética em que as múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem contribuem para suplantam a histórica fragmentação dos conteúdos.” (MELO; PIMENTA, 2018a, p. 1882).

Tal sistemática de pensamento, justifica-se a partir de que, no projeto de sociedade atual, é necessária

[...] uma Didática que tenha como foco, a produção da atividade intelectual, *no aluno e pelo aluno*, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p.482).

Seus princípios epistemológicos vão ao encontro da relação com o saber, sistematizada por Charlot, da multirreferencialidade discutida por Ardoíno e da curiosidade epistemológica

de Paulo Freire<sup>9</sup>. Nessa conjuntura, o ensino enquanto prática social complexa e uma atividade multidimensional, deve provocar a curiosidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da crítica, questionamento, investigação, o debate e, por fim a autonomia. Por conseguinte, essa compreensão sobre o ensinar supera a “pedagogia da resposta” em direção a uma “pedagogia da problematização”, uma vez que, problematiza a realidade, explicitando aspectos antes irrelevantes, associando, (res)significando e desenvolvendo novos conhecimentos. (FRANCO; PIMENTA, 2016; MELO; PIMENTA, 2018b).

Desde a *Didática Magna* de Comênio, a Didática preocupa-se com o ensino e as relações que o constituem. Com o desenvolvimento não apenas desse campo, mas do conhecimento e dos processos históricos, políticos, culturais e tecnológicos é impossível, pensar no ensino desconsiderando as situações em que ocorre e o resultado de tal ação, que enquanto função social da ação docente visa à aprendizagem. Dessa forma, “o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes”. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

No contexto da sociedade atual, torna-se necessário, conforme salientam Melo e Pimenta (2018b, p. 58), uma Didática que, enquanto elemento da formação de professores, contribua para que esse profissional “que exerça sua práxis educativa na perspectiva transformadora dos determinantes que dificultam/impedem a finalidade pública e social de seu trabalho docente”.

Nessa ótica, a Didática Multidimensional possui como princípios os processos investigativos, dialogais, de mediação didática, de rede de saberes e de práxis. O Quadro 3, sintetiza tais princípios:

---

<sup>9</sup> Segundo os autores (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014; FRANCO; PIMENTA, 2016), o fundamento da Didática Multidimensional está nos escritos de Charlot (livros “Da relação com o saber, elementos para uma teoria” e “Da relação com o saber às práticas educativas”), Ardoíno (texto “*L’approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*”, escrito em 1992) e Paulo Freire (nos livros: “A educação como prática da liberdade”, “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia do oprimido” e “Educação e mudança”).

Quadro 3 – Princípios da Didática Multidimensional

<b>Princípios da Didática Multidimensional</b>	
Processos investigativos	Valorizar processos de ensino-aprendizagem que envolvam a pesquisa, a partir da problematização da realidade.
Processos dialogais	Utilizar do diálogo para a construção do conhecimento, sendo esse fundamentado na criticidade entre os diferentes saberes e experiências formativas aprofundando a relação entre professor e alunos e, não meramente constituir-se como conversa.
Processos de mediação didática	Estabelecer relações que auxiliem na construção do conhecimento, considerando os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando a intencionalidade da ação e os contextos em que ela ocorre.
Processos de rede de saberes	Considerar os saberes pedagógicos como estratégicos no trabalho docente, pois permite distintas interlocuções, estímulos e articulação crítica no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido de acordo com a realidade contextual.
Processos de práxis	Contribuem para a transformação social, a partir da reflexão-ação, visando a produzir mudanças concretas na realidade educacional tendo como ponto de partida a conscientização a respeito da finalidade da docência.

Fonte: Melo e Pimenta (2018a, 2018b) e Pimenta (2018).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Finalizamos essa seção destacando que a perspectiva da Didática Multidimensional, ainda está alocada aos pressupostos da Didática Crítica, porém, com as necessárias adequações espaço-tempo do pós-ditadura ao qual foi idealizada. Frisamos que ela ainda mantém o objeto de estudo e as preocupações comenianas sobre um conhecimento que transcenda o espaço escolar e que não seja meramente depositado no aluno para posteriormente ser cobrado em uma prova ou atividade avaliativa.

Todavia, essa deve ser subsídio para com a emancipação do agente e que esse possa, por si mesmo, prover a sua interpretação da realidade, sem que outros “leiam e interpretem” a Bíblia e a Constituição, por exemplo, para a compreensão de seus direitos/deveres ou sua leitura de mundo. E, para que tal viés seja possível, consideramos pertinente apresentar uma discussão a respeito do ensino, o objeto de estudo desse campo, que estrutura e significa a função social da profissão docente.

### 1.2.2 O Ensino: Objeto de Estudo da Didática

O ato de ensinar, entendido como a mediação entre o conhecimento e o indivíduo que aprende, aos olhos de cada um, pode evidenciar um significado distinto. Desde a tradicional exposição, as longas listas de trabalhos e exercícios, a construção coletiva ou ainda, a produção própria do aluno que conta com a orientação do educador. Esses e outros modos de conceber a função social da profissão docente estão arraigados na representação do que se trata tal ato. (ROLDÃO, 2017).

Tardif (2010) compreende que ensinar envolve múltiplos saberes. Para o autor, “ensinar, é obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2010, p. 222) e, para tal, uma acepção de ensino dissociada da aprendizagem evidencia paradoxos já conhecidos como transmissor-receptor, sujeito ativo-passivo, superior-inferior e tantos outros que encaminham-se a uma perspectiva tradicional relativa ao ato de ensinar. Essa, será discutida a seguir, com fundamento em uma perspectiva de ensino pautada na mediação e em indivíduos que, ativos, (re)constroem e associam novos conhecimentos àqueles que já possuem, (res)significando-os.

Em sua compreensão etimológica, ensinar provém do latim *insignare*, isto é, sinal ou marca. (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006). Desse modo, conforme Gasparin (1994, p. 66), “significa fazer sinais ou marcas, caracterizar, indicar, gravar, imprimir, distinguir, assinalando a ação de um elemento sobre o outro. Ensinar traz, assim, explicitamente, a ideia de movimento, de ação”. Tal movimento, pode originar-se da ação de transmitir, facilitar, orientar ou mediar e, o resultado dessa expressa-se na aprendizagem.

Tomás de Aquino (2004, p. 21) é assertivo quando destaca que ensinar é “uma ação do ato [...] [que] está distante de qualquer concepção do ensino como transmissão mecânica”. Desse modo, utilizando-se da etimologia do termo, ao apresentar tais sinais ao aluno, o professor mostra caminhos, formas de conhecer. Assim, finaliza seu raciocínio comparando o professor com um médico: que de acordo com a função social de cada um, poder-se ia comparar a aprendizagem à cura de uma doença. (AQUINO, 2004; BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006).

Quando Meirieu (2010, p. 24), em seu livro “*Cartas a um joven professor*”, colocou que “ensinar é organizar o confronto com o conhecimento e fornecer ajuda para torná-lo seu”, compreendemos que o autor estabelece uma relação entre o ensino e um processo de aprender. Enquanto objeto de estudo da Didática, o ensino, quando em interlocução com a Psicologia, passa a compor ou sistematizar, a denominação (a qual adotaremos durante esse estudo) de processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito especificamente à nomenclatura “ensino-aprendizagem”, Roldão (2003, p 45) aponta que o uso de tal terminologia se tornou necessário e aceitável uma vez que, poder-se-ia “ensinar” sem que houvesse aprendizagem. A autora destaca em outro estudo que não se trata de justapor as duas noções, uma vez que representam ações distintas, ou seja, “assumimos como verdadeiro ensino aquele que se orienta intencionalmente para a aprendizagem pretendida, não sendo ensino se a promoção intencional da aprendizagem, na sua complexidade, não estiver contemplada”. (ROLDÃO, 2009, p. 55). Desse modo, ao

denominarmos processo de ensino-aprendizagem, estamos nos referindo à ação intencional de alguém que se expressa para que ocorra a (res)significação e apreensão do que se está inferindo por outrem.

A denominação justaposta “ensino-aprendizagem” também é discutida por Lopes (1996), quando afirmou que apesar de os termos serem elementos distintos da Didática (e, por consequência da ação docente), estão unidos. Tal união, refere-se a nosso ver a quatro situações:

- a função social da docência (ensinar) deve ter como resultado a aprendizagem (ROLDÃO, 2017) e, portanto, não deve ser de modo algum, a mera ação de transmitir/transferir conhecimentos, pois envolve uma intencionalidade gerada a partir das relações entre os professor, aluno, conhecimento e as situações didáticas (CASTRO, 2001, FREIRE, 2016);
- b) no contexto escolar, a ação de aprender envolve um conhecimento e os indivíduos, bem como uma determinada forma de estabelecimento da relação entre conteúdo e forma, dependente de como será realizada a ação de ensinar (LOPES, 1996);
- c) engloba uma relação não apenas cognitiva mas também de interação e socialização, expressa por fatores sociais (relacionados à cultura e seus diversos contextos associados) e afetivos (LOPES, 1996);
- d) visando a uma aprendizagem eficaz, não se trata apenas do ‘transmitir’, mas envolve a vinculação dos conhecimentos à realidade social daquele que aprende (conhecimento de contexto) (SHULMAN, 1987; LOPES, 1996; FREIRE, 2016).

Dito de outro modo, a fim de integrar uma totalidade, o processo de ensino-aprendizagem, quando justaposto, supera visões curriculares tradicionais (centradas no professor), tecnicistas (centradas nos recursos) e escolanovistas (centradas no aluno) por compreender a necessidade de interação entre os partícipes desse, além da construção conjunta de conhecimentos, entremeada pela afetividade e pela sistemática conteúdo-forma que possibilite a participação e, conseqüentemente a aprendizagem. Essa afirmação vai ao encontro do que Mizukami (1986, p. 1) pontua quando declarou que “de acordo com determinada teoria/proposta [...] privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional”. Desse modo, nossa perspectiva centra-se no processo e suas inter-relações, ou seja, em uma abordagem sociocultural (MIZUKAMI, 1986), oriunda de uma vertente crítica (em sua ramificação histórico-crítica) (SAVIANI, 2012), as quais discutiremos na sequência.

Partindo do exposto, concordamos com Meirieu (2010, p. 56) que “ensinar é organizar situações de aprendizagem eficazes”. Roldão (2009) destaca que com o intuito de que tal processo seja significativo àquele que aprende, a ação de ensinar deve ser planejada e estratégica tendo em vista a aprendizagem e não apenas a mecanização e consecução de procedimentos. Em outras palavras, a autora afirma que ensinar refere-se à “*ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros*” (ROLDÃO, 2009, p. 55, grifo do autor). Assim, não diz respeito a uma ação esvaziada, mas que envolve o resultado da ação e que necessita de formação. Além disso, entendemos que quando a autora menciona “ação especializada”, tem relação àquela que é fruto não apenas de formação, mas de reflexão, planejamento e conhecimento de contexto, incluindo de modo abrangente todo um conjunto de conhecimentos (do conteúdo, pedagógico do conteúdo, do currículo, do aluno e do contexto), sistematizados por Shulman (1987) ou de saberes (pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais), conforme Tardif (2010).

Tal sistemática nos permite inferir que para além de uma compreensão em que ambos encontram-se dissociados, em que cabe a um ensinar e a outro aprender, eles se entrelaçam por meio do processo didático (o qual será explicitado de modo mais aprofundado na seção seguinte, partindo da premissa da perspectiva mediadora da ação docente e do co-protagonismo de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem). (VEIGA, 2004, 2012b).

Por envolver a relação entre professor e aluno, Veiga (2012b) compreende o ensino como uma atividade complexa e que do ponto de vista mediador e de co-protagonismo de seus agentes, envolve três desafios: a relação entre os sujeitos por tratar-se de uma ação humana; a dimensão afetiva estabelecida e o papel cognitivo que a ação pode desempenhar. Concordamos com a autora que, na sociedade do conhecimento atualmente sistematizada, a atividade docente deve ser a de construção e produção de conhecimentos, com vistas às aprendizagens eficazes mencionadas por Meirieu (2010).

Anunciamos anteriormente, que nossa perspectiva nesse estudo é de uma abordagem de ensino numa vertente crítica, oriunda da histórico-crítica. Entretanto, compreendemos ser necessário explicitar as abordagens de ensino, descritas por Mizukami (1986), uma vez que, todas ainda estão presentes, em maior ou menor grau, em alguns entendimentos sobre o que é ser professor e a sua função social. Para a autora, são cinco as abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, as quais são descritas e sistematizadas no Quadro 4 a seguir:



Quadro 4 – Abordagens de ensino

<b>Abordagem / compreensões</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Comportamental</b>	<b>Humanista</b>	<b>Cognitivista</b>	<b>Sociocultural</b>
Teórico principal	Chartier (e outros)	Skinner	Rogers	Piaget	Freire
Conhecimento	É cumulativo e adquirido a partir da transmissão	É uma descoberta baseada na experiência de quem o faz	É resultado da e visa à experiência pessoal e subjetiva	É uma construção contínua	É elaborado e criado segundo a relação entre o pensamento e a prática, com base na conscientização do sujeito
Ensino	Consiste em contemplar a maior quantidade de informações/ noções possíveis	É realizado a partir de passos ou critérios em que cabe ao professor planejar os reforços e condicionantes que serão utilizados	Está centrado no aluno, com base em suas necessidades e experiências, sendo o professor um facilitador desse processo	Está centrado no aluno, que deve explorar, experimentar, analisar etc., sendo o professor quem orienta o processo e cria problemas para tal	Está centrado no processo, realizada a partir de temas geradores e da problematização
Aprendizagem	Refere-se à aquisição das informações/ noções a partir de reações mecânicas e isoladas das demais	É programada e ocorre a partir da organização das experiências realizadas e com base nos comportamentos que são desejados e/ou esperados	Envolve todo o sujeito, sendo autoiniciada desde a relação interpessoal entre o professor que conhece os interesses do aluno	Decorre do exercício operacional cognitivo, a partir do aprender a aprender, resultado dos processos investigativos	Decorre a partir da consciência crítica e dos processos realizados próximos a realidade contextual dos sujeitos e do diálogo
Metodologia	Com uso da exposição oral, uma vez que a centralidade do processo reside no professor	São aplicadas estratégias de ensino individualizantes e instrução programada com base nos objetivos definidos, uma vez que a centralidade do processo reside nos recursos	Não é definido nenhum método ou estratégia previamente para facilitar o processo de aprendizagem	Não é definido um método, uma vez que são priorizadas as experiências com o meio, bem como processos investigativos, porém atividades em grupo contribuem para o desenvolvimento	Desenvolvida a partir da reflexão conjunta, contemplando a dimensão da realidade, valorizando sua experiência vivencial fundada em relações horizontais. O debate busca tornar o aluno um sujeito ativo, dialógico e crítico.
Avaliação	Visa à reprodução exata das do que foi transmitido. Instrumentos principais: provas, exercícios, etc. com um fim em si mesmo	Visa à constatar se os objetivos foram alcançados. Instrumentos: aqueles que permitam verificar progressos e que sejam preferencialmente individualizantes	Enfoque principal na autoavaliação para que o indivíduo analise sua experiência, a partir de critérios próprios	Devem ser considerados todos os processos (erros, incompletudes, equívocos, acertos, etc.) pois são eles que contribuem para o desenvolvimento cognitivo	Tanto professor como alunos avaliam e são avaliados, com base na autoavaliação e na avaliação mútua

Fonte: Mizukami (1986).

Nota: Informações organizadas pela autora.

As compreensões sobre as abordagens de ensino também podem ser ratificadas a partir do viés apresentado por Martins (2012) e de uma perspectiva mais ampla das teorias de educação explicitadas por Saviani (2012). Para o autor, as teorias da educação decorrem de três vertentes: não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. (SAVIANI, 2012).

As pedagogias tradicional, nova e tecnicista compõem a vertente não-crítica. Na pedagogia tradicional, o papel da escola é “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] [e] se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, [...] o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. (SAVIANI, 2012, p. 6). Em contrapartida, na pedagogia nova, é uma crítica à tradicional, a qual compreende o sujeito como único, deslocando as questões relacionadas ao intelecto para os sentimentos, “do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. (SAVIANI, 2012, p. 9). A pedagogia tecnicista, ao contrário das anteriores, segundo Saviani (2012, p. 12-13), o enfoque principal do processo de ensino reside na “organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...] [sistematizado por] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. O autor supracitado, destaca que, a principal diferença, do ponto de vista pedagógico, da função do ensinar é modificada, pois a questão central oscila entre o aprender (pedagogia tradicional), o aprender a aprender (pedagogia nova) e o aprender a fazer (pedagogia tradicional), tendo em vista a centralidade do processo estar no professor, no aluno e no planejamento/meios utilizados, respectivamente.

A vertente crítico-reprodutivista, por sua vez, não desloca o indivíduo do espaço social para a escola, mas reconhece esses condicionantes, por entender que existe relação entre a educação e a sociedade. Saviani (2012) se propõe a discutir uma teoria crítica da educação, pois para ele as teorias crítico-reprodutivistas “não contém uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída”. (SAVIANI, 2012, p. 29). Em sua proposta de uma vertente crítica, as pedagogias libertária, libertadora e histórico-crítica são as principais.

A pedagogia libertadora, ou da educação popular, foi elaborada e socializada por Paulo Freire, tem como pressuposto “uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. (SAVIANI, 2013, p. 415-416). Assim, tal tendência, com base nos movimentos sociais entende a necessidade da autonomia popular como viés de superação das relações para

a educação entre as diferentes classes, com vistas a uma maior contextualização da realidade de cada uma, tendo como ponto de partida temas geradores oriundos da prática social dos agentes.

As propostas libertárias, ou de uma pedagogia da prática, fundamentadas nas ideias de Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Célestin Freinet, reafirmam assim como na perspectiva anterior o compromisso com a educação das classes populares e a crítica à mera transmissão do conhecimento. Para Saviani (2013, p. 416-418), “cabe ao professor assumir a direção do processo, [...] [a partir de] uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade”.

A pedagogia histórico-crítica é a última proposta da vertente crítica. Suas concepções estão vinculadas às ideias de diversos teóricos como, Snyders, Manacorda, Suchodolski, Vygostsky, Charlot e Saviani. Tal pedagogia está intrinsecamente relacionada ao movimento da constituição da didática crítica, o qual desenvolveu-se a partir do final da década de 1980 com os ENDIPE's (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e seminários realizados. Tal perspectiva compreende que o papel da escola é a difusão dos conteúdos, a partir da ação docente a qual deve, de um lado, sistematizar a construção dos conhecimentos a partir da “experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajuda-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura)”. (SAVIANI, 2013, p. 420). Assim, enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno, o professor considera os conhecimentos e práticas sociais iniciais dos alunos, tornando-os partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Enfatizamos que tal concepção de educação fundamentou a didática crítica e também sua articulação pedagógica ao contexto escolar, com a obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*, elaborada por João Luiz Gasparin, no início dos anos 2000. Para Gasparin (2012), tal concepção subsidia a superação da fragmentação dos conteúdos, utilizando a dúvida e do questionamento, valorizando a diversidade de compreensões. Assim, “se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola”. (GASPARIN, 2012, p. 3).

O pesquisador propôs cinco etapas ou passos para integrar a pedagogia histórico-crítica ao processo de ensino-aprendizagem: tomar como ponto de partida a *prática social inicial* dos alunos, seguida da *problematização* dos principais problemas dessa e da *instrumentalização* dos sujeitos (a partir da sistematização e associação dos conceitos científicos). Posteriormente, utilizar-se da *catarse* (síntese) das ideias elaboradas para compreender a prática social, para subsidiar a *prática social final*. Tais etapas não obedecem a apenas a ordenação aqui

apresentada, desde que se considere o fundamento no método dialético e, na sistemática prática-teoria-prática, a qual parte da realidade do agente e, quando ele retorna à sua prática social (final), ela estará subsidiada e ressignificada pelo conhecimento científico. (GASPARIN, 2012).

Martins (2012), por sua vez, compreende que a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento pode ocorrer sob quatro perspectivas distintas: transmissão-assimilação, aprender a fazer, aprender a aprender e sistematização coletiva dos conhecimentos. As três primeiras estão ancoradas em vertentes não críticas da educação, sendo fundamentadas respectivamente, nas pedagogias tradicional (centrada no professor), tecnicista (com enfoque no planejamento, definição de objetivos e com base em uma metodologia operacionalizada) e no escolanovismo (com base nos interesses do aluno, sendo o professor um orientador e facilitador do processo). Finalmente, a perspectiva da sistematização coletiva dos conhecimentos, a centralidade do processo reside na prática social, sendo o professor o mediador entre o conhecimento sistematizado e a realidade de todos os sujeitos envolvidos. (MARTINS, 2012).

O quadro 5, sintetiza o exposto anteriormente, aproximando as discussões de Mizukami (1986), Martins (2012) e Saviani (2012). Considerando (P) o professor e (A) o aluno, temos a centralidade do processo de ensino proposta por Martins (2012):

Quadro 5 – Comparativo das diferentes as abordagens de ensino e sua articulação com as teorias de educação

<b>Abordagens segundo Mizukami (1986)</b>	<b>Abordagens segundo Martins (2012)</b>		<b>Teorias da educação de Saviani (2012)</b>	
<b>Abordagens de ensino</b>	<b>Vertentes</b>	<b>Processo de ensino</b>	<b>Vertentes</b>	<b>Ramificações</b>
Tradicional	Transmissão-assimilação	$P \rightarrow A$	Não-críticas	Tradicional
Comportamental	Aprender a fazer	Planejamento $\rightarrow P \rightarrow A$		Tecnicista
Humanista Cognitivista	Aprender a aprender	$A \rightarrow P$		Nova
Sociocultural	Sistematização coletiva do conhecimento	$P \leftrightarrow A$	Críticas	Libertária Libertadora Histórico-crítica

Fonte: Mizukami (1986), Martins (2012) e Saviani (2012).

Nota: Informações organizadas pela autora.

A proposta do Quadro ora exposto, é direcionar o leitor a respeito de que os modos de compreender o ensino têm variado ao longo do tempo, assim como a centralidade em que esse ocorre, bem como sua forma e fins da educação. Com apoio em Roldão (2003, 2009, 2017), argumentamos em favor de uma perspectiva crítica de formação e, no que diz respeito ao ensino, enfatizamos com base na autora que:

O conceito de ensinar pressupõe, [...] a intencionalidade específica de uma acção no sentido de produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa alguém [...].

Se não fosse assim, o conceito seria supérfluo ou coincidente com os de expor, apresentar, informar, e a função tornar-se-ia crescentemente desnecessária num mundo de tantas e tão disseminadas formas de acesso à informação. O sujeito à acção *ensinar* pressupõe o objeto da acção sem o qual ensinar é vazio de sentido enquanto função. Pode o resultado da acção ser inviabilizado por circunstâncias várias, podem os modos de conceber a acção ser por treino, exposição, maiêutica, ou pesquisa – e novamente numa perspectiva meta-analítica –, trata-se sempre de desenvolver uma acção que *tem por fim aprendizagem do outro e ela se justifica*, e relativamente a um qualquer *conteúdo* (novamente em sentido meta-analítico), mas não parece logicamente aceitável definir *ensinar* dispensando a transitividade para o *aprender*. (ROLDÃO, 2003, p. 44, grifo do autor).

A perspectiva apresentada pela por Roldão (2003) esclarece-nos da necessária superação de concepções ancoradas em vertentes e pressupostos não-críticos, seja pela condição temporal e de organização da sociedade atual, seja pela compreensão de que não há sujeito principal do processo de ensino, mas que essa ação deve estar relacionada à aprendizagem de alguém em um determinado contexto, não dispensando de igual modo, as singularidades (sociais, pessoais, culturais, etc.) daquele que aprende .

O exposto acima também nos motiva a refletir sobre como o ser “bom professor” tem sido modificado, constituindo-se de uma noção temporal, histórica e que está relacionada à concepção de educação predominante. Desse modo, em uma vertente de educação, definida por Saviani (2012) como crítica e, a partir de tais compreensões sobre o ensinar, nos posicionamos alicerçados em uma perspectiva mediadora, a partir do diálogo e próximo do contexto dos sujeitos. Disso decorre a necessidade dos diversos conhecimentos, defendidos por Shulman (1987) e, por consequência, dos saberes docentes de Tardif (2010).

Na próxima seção, dedicamo-nos a contemplar o exposto, a partir dos demais elementos do processo didático, definido por Veiga (2004): aprender, pesquisar e avaliar.

#### 1.2.2.1 Aprender: um dos elementos do processo didático na construção do conhecimento

Do latim *apprendere*, aprender refere-se etimologicamente, segundo Nascentes (1955), a quem apropria-se do conhecimento. Para Gasparin (1994), originalmente significa agarrar ou segurar um conhecimento. A partir do exposto anteriormente, tal apropriação pode ocorrer de modos distintos e a partir de intencionalidades diferentes: da reprodução à construção, da passividade à atividade, da mecanização à significação. Em todas, existe apropriação, a diferença reside no modo que tal conhecimento pode influenciar a vida do agente que aprende.

O processo de aprendizagem, assim como o ensino deve ser uma ação intencional. Para que ela aconteça, em geral, deve ser mobilizado o interesse por se apropriar de tal conhecimento. Compreendemos então que envolve dois conceitos que aproximam professor e aluno: a relação pedagógica e as estratégias de aprendizagem.

Meirieu (1998, p.30-31) apresenta vinte afirmações, dentre as quais destacamos três que estão diretamente relacionadas à discussão que se propõe:

1. Nada se faz sem desejo. Impor o que quer que seja ao sujeito, se disso não manifestar desejo é expor-se à recusa ou provocar a rejeição. [...]
7. Não se aprende nada que não se tenha redescoberto e reconstruído por si mesmo. As únicas aprendizagens que contam são as que o sujeito efetua ativamente, de acordo com seu próprio projeto, confrontando-se com as dificuldades que encontra para superá-las. [...]
14. Toda aprendizagem verdadeira exige uma ruptura com antigas representações ou preconceitos anteriores. Requer, portanto, uma intervenção externa ou uma situação específica que obrigue o sujeito a modificar seu sistema de pensamento.

A necessidade de provocar o interesse e ressignificar os conhecimentos a partir da atividade do agente que aprende possibilita uma aprendizagem significativa e de libertação ao sujeito. As assertivas do autor vão ao encontro do pensamento de Comênio quando declara que “Infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade!”. (COMENIUS, 2011, p.100). Dito de outro modo, o processo de ensino-aprendizagem deve provocar não apenas a apreensão do conhecimento, mas que esse se torne um elemento para o sujeito, objeto de reflexão e tomada de consciência nos diversos campos a que ele permeie. Comênio ratifica sua percepção de despertar o interesse no agente ao afirmar que “Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças [...] se exaltarem os estudos que estejam fazendo, por sua importância” (COMENIUS, 2011, p. 169), além de destacar aspectos relativos à afetividade, ou seja, à relação pedagógica estabelecida.

Meirieu (1998) destaca oito ferramentas para auxiliar o professor nos processos de aprendizagem de seus alunos: esboço, formalização, identificação, relacionar, operacionalização, planificação, exploração, regulagem. No quadro 6, apresentamos sua descrição:

Quadro 6 – Ferramentas para auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de aprendizagem

FERRAMENTAS PARA AUXILIAR O PROFESSOR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	
1. Esboço	Refere-se à necessidade de conhecer a situação do aluno e do ambiente de aprendizagem e realizar uma avaliação diagnóstica com relação aos domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) do agente.
2. Formalização	Ferramenta que auxilia o professor a refletir sobre os esboços observados e definir estratégias para o processo de ensino-aprendizagem (dos conhecimentos prévios aos exercícios ou vice-versa).
3. Identificação	Refere-se à necessidade de observar alunos com bloqueio dos alunos com dificuldade de aprendizagem, para buscar um novo esboço ou desenvolver novos métodos, respectivamente.
4. Relacionar	Ferramenta que auxilia na reflexão sobre os conhecimentos do aluno e a como tem sido realizado o processo de ensino-aprendizagem (organização do tempo, espaço e comportamento, uso de projetos e avaliações regulares) para auxiliar nos ajustes necessários à superação dos bloqueios e dificuldades de aprendizagem.
5. Operacionalização	A partir dos objetivos determinados para o processo de ensino-aprendizagem, é elaborada uma estratégia metodológica que vise ao desenvolvimento dos domínios (cognitivos, afetivos e psicomotores) e, portanto, à aprendizagem. Nessa ferramenta são indispensáveis os objetivos, a avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) e a formalização do planejamento, utilizando-se de metodologias individualizantes, socializantes ou socioindividualizantes.
6. Planificação	Ferramenta que subsidia a construção do plano de aula ou sequência didática, com base nos conhecimentos prévios dos alunos, dos recursos, instrumentos e atividades que serão utilizadas e realizadas, bem como processos avaliativos.
7. Exploração	Refere-se à necessidade de o professor possuir uma “caixa de ferramentas” para enriquecerem o acervo de propostas metodológicas que o professor possui para preparar suas aulas e realizar processos de diferenciação pedagógica, com a possibilidade de variância nos instrumentos, procedimentos, níveis de orientação e administração do tempo.
8. Regulagem	Refere-se à utilização de um processo reflexivo-avaliativo que tem como objetivo auxiliar na observação do aluno e o modo como ele aprende. Essa ferramenta pode contar com a participação do aluno na identificação das atividades, condições e domínios que ele possui em processos que envolvem: a iniciativa para realização de um trabalho, identificar o que é proposto, estruturar explicações, apropriar-se do conhecimento para auxiliar os colegas, processos de memorização, revisão e aplicação dos conhecimentos e a autoavaliação de seus resultados.

Fonte: Meirieu (1998).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Salientamos que as ferramentas propostas por Meirieu (1998) têm como perspectiva auxiliar o professor em seu processo de planejamento da ação docente, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, pois para Romanowski (2012, p. 103) “A perspectiva de tomar as experiências anteriores dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem é ponto fundamental na elaboração de conceitos novos”. Tais ferramentas, também são relevantes para perceber bloqueios e dificuldades de aprendizagem, tornando (especialmente na regulagem) o aluno avaliador da sua aprendizagem, inserindo-o no processo de avaliação, a partir de uma ação docente que se “efetiva *com* o aluno e não sobre o aluno”. (ROMANOWSKI, 2012, p. 105). Além disso, ressaltamos a necessidade de o docente conhecer e possuir um repertório de métodos e metodologias, uma vez que, esses podem auxiliar em processos de dificuldades de aprendizagem e despertar o interesse.

A compreensão apresentada por Romanowski (2012) de que a ação docente, quando realizada com o aluno, subsidia uma aprendizagem interativa que possui vínculo com o processo didático, discutido por Veiga (2004) em suas quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Tal processo, vincula professor e aluno como sujeitos, em que ambos podem (e devem) realizar essas dimensões, desconstruindo noções não-críticas de educação de que um ou outro são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, mas valorizando uma perspectiva crítica que considera que ambos podem ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

A afirmação de Comênio apresentada anteriormente frisa a importância de despertar o interesse por aprender, pode ser analisada sob a ótica de Meirieu (1998, p. 92):

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Assim, além de instigá-lo a aprender é importante que o agente possua a vontade de pesquisar, de refletir sobre os processos realizados e dialogar com os demais, com a possibilidade não só de ensinar como também de aprender de modos distintos. Tal assertiva, fundamenta-se no processo didático. (VEIGA, 2004).

Ancorada nas ideias de Quintanilha (1998), ao discutir sobre a relação entre ensinar, avaliar e aprender, tendo como sujeitos o professor, o aluno e o conhecimento e as situações de ensino-aprendizagem, Veiga (2004) articula o “pesquisar” como uma ação que subsidia os demais processos. Quintanilha (1998, p. 354, grifo do autor), destaca que é necessário conectar esses sujeitos “con la *tríada enseñar, evaluar y aprender*, hoy en día también inseparables en el acto educativo”<sup>10</sup>. A afirmação vai ao encontro do que Lopes (1996, p.107), pontua de que aprender “envolve uma ferramenta de conhecimento, [...] e sujeitos que interagem entre si, constituindo a dinâmica ensino-aprendizagem”.

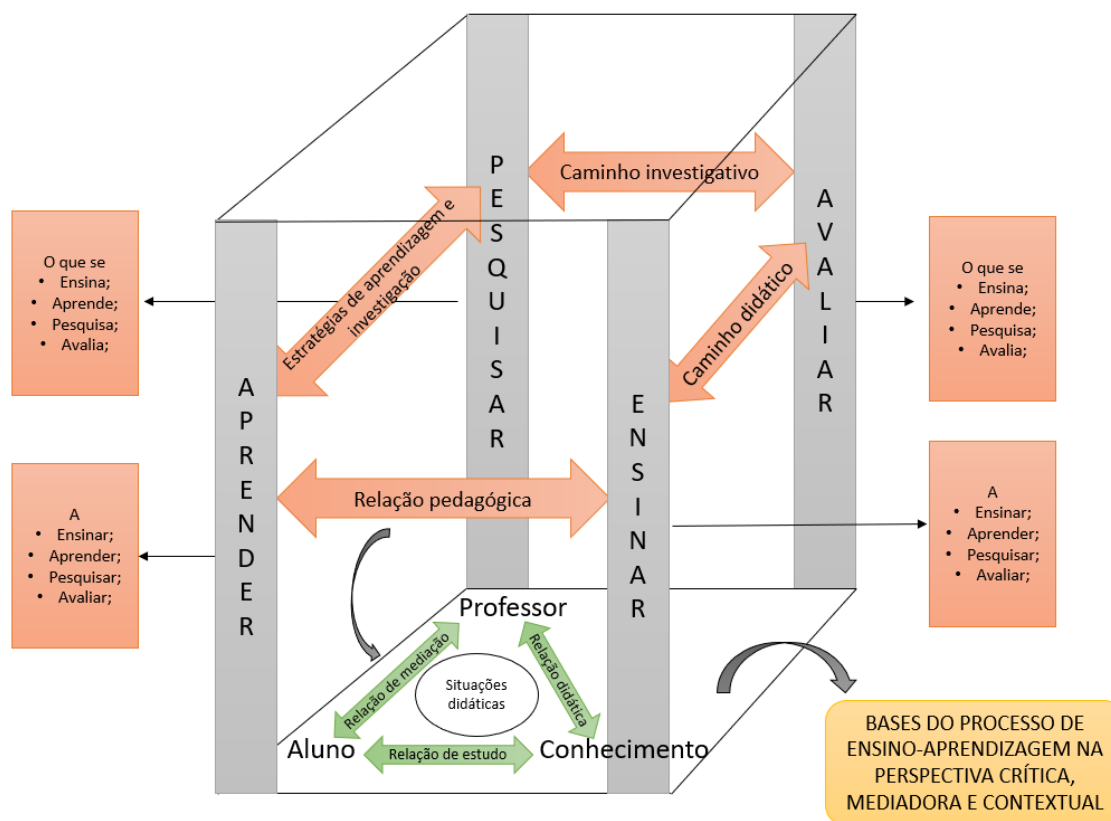
Tanto a tríade proposta por Quintanilha (1998), quanto o processo didático de Veiga (2004), o qual foi enriquecido a partir do ensinar-avaliar-aprender com o pesquisar, envolvem além da relação dos sujeitos com todas as ações, a interrelação entre as próprias ações. De modo que, por exemplo, não basta apenas a ação de aprender, mas de aprender a ensinar, aprender a aprender, aprender a pesquisar e aprender a avaliar. A figura a seguir, apresenta a compreensão sobre o processo didático e suas conexões:

---

<sup>10</sup> “com a tríade ensinar, avaliar e aprender, hoje em dia também inseparáveis no ato educativo”. (QUINTANILHA, 1998, p. 354, tradução nossa).



Figura 2 – Articulação entre o processo de ensino, a relação pedagógica e o processo didático



Fonte: Veiga (2004, p.14); Quintanilha (1998) e Saint-Onge (2007, p. 212).

Nota: Informações organizadas pela autora.

A figura 2 sintetiza o que apresentamos anteriormente: um processo de ensino-aprendizagem que possui a perspectiva crítica sistematizada por Saviani (2012) ou a abordagem sociocultural de Mizukami (1986), possui como pilares o processo didático e em sua base estão os sujeitos do processo de ensino e a relação pedagógica que permeia o processo de ensino-aprendizagem. (SAINT-ONGE, 2007). Essa afirmação pode ser sustentada pelo entendimento de Meirieu (1998, p.51), quando explicou que aprender possui diversas representações e significâncias, em geral associadas à atenção e leitura, porém, muitas vezes, apresenta-se por sinais, em que “apenas ‘se manifesta’, não se efetua. Da mesma forma, quando dizemos que aprendemos por repetição ou por imitação, [...] sabemos que existem coisas que podemos repetir mecânica e infinitamente sem que isso seja suficiente para garantir a aprendizagem”.

Consideramos importante, ressaltar as conexões que se articulam diretamente à aprendizagem (em sua concepção mais ampla), a relação pedagógica estabelecida e as estratégias desenvolvidas, as quais necessitam da ação intencional docente. Meirieu (1998) define que a significação de uma aprendizagem depende do processo de identificação (ou compreensão), dividido pela utilização desse. Por exemplo: numa aula de biologia sobre o

sistema muscular, quanto maior a compreensão do conteúdo e a diversidade de exemplos e situações desse, mais significativo tende a ser o entendimento do aluno. Em contrapartida, se o professor realiza um processo que é apenas de exposição, seguido de o aluno memorizar alguns músculos, a significação é esvaziada de sentido. (SAINT-ONGE, 2007).

A significação está relacionada à ação didática que o docente sistematiza. Logo, para que a aprendizagem seja interativa, o indivíduo deve participar ativamente, situação que depende de como o professor prepara esse processo e das ferramentas que emprega. Tal ação deve considerar o nível de densidade, necessidade de materiais e processos cognitivos relacionados para que a partir disso e do conhecimento do contexto e dos alunos não torne uma situação potencialmente significativa em algo penoso e que desestimula o interesse, a investigação e a produção de conhecimento. (MEIRIEU, 1998; ROMANOWSKI, 2012).

A relação pedagógica, “é uma relação social, profissional e afetiva a partir do momento em que alunos e professores se transformam em *protagonistas*”. (VEIGA, 2004, p. 27, grifo do ator). Ela se estabelece entre professor, aluno e conhecimento, que interagem a partir de outras três relações. O professor interage com o conhecimento, estabelecendo uma relação didática, ou de transposição didática, adequando e reorganizando tal conteúdo ao aluno. (SAINT-ONGE, 2007). Tal relação torna-se transformadora, como afirma Lopes (1996, p. 111), quando “é tratada como uma situação dialógica, como espaço de discussões, descobertas e transformações. [...] [a partir de procedimentos que utilizem] da discussão, do questionamento, da curiosidade em investigar os ‘porquês’ e os ‘comos’”. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem pode ser entendido, segundo a reflexão de Cunha (2006), como pautado em um paradigma que compreende o ensino como produção de conhecimento e não como reprodução.

A relação que o professor estabelece com o aluno, na relação didática, é a de mediação, a qual, visa a estruturar o raciocínio, a partir de atividades intelectuais. E, por sua vez, deve ser estabelecida uma relação de estudo entre aluno e conhecimento, para que o agente possa analisar, reinterpretar e estruturar seu pensamento para além da sala de aula. Quando uma das três relações que compõem a dimensão pedagógica se desestruturam, em geral, temos os bloqueios e dificuldades de aprendizagem, seja porque o conhecimento não foi reorganizado ao nível do aluno para ser aprofundado e construído; não foi mediado de modo a provocar o interesse por aprender; ou o aluno não se deparou com o conteúdo o que prejudica o processo de assimilação e conexão com outros conhecimentos. (VEIGA, 2004; SAINT-ONGE, 2007).

A afetividade é parte do processo de ensino-aprendizagem e componente da relação pedagógica, segundo Meirieu (1998, p. 80-81), por três fatores: inicialmente, porque ignorá-la, seria em si um ato de medo ou estranheza pela relação com o outro e seria por si mesma uma

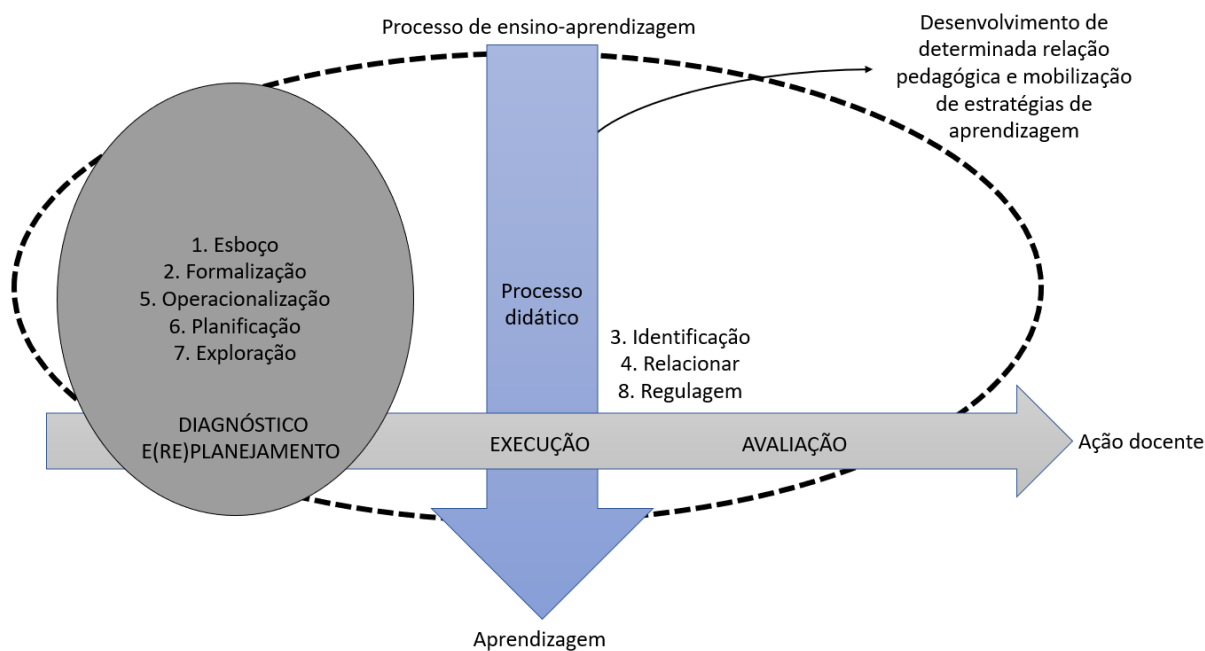
escolha afetiva; segundo porque toda atividade cognitiva necessita de alguém que estimule a continuar a progredir e, finalmente “porque seria estúpido negar o aspecto determinante, na aprendizagem, dos fenômenos de identificação e sedução”.

O processo de planejamento e estruturação da relação de mediação não deve apenas contar com estratégias de ensino (relacionadas ao como ensinar), mas também com a percepção de proposição, por parte do docente, de múltiplas perspectivas e estratégias de aprendizagem, uma vez que, muitas vezes, o aluno não possui consciência de outros modos de aprender e que permitam a elaboração e ressignificação do conhecimento (MEIRIEU, 1998; VEIGA, 2004; SAINT-ONGE, 2007). Citamos como exemplo, a disciplina de Matemática sob a ótica de uma abordagem tecnicista: muitos alegavam possuir dificuldades ou bloqueios porque a única forma aceita para a resolução dos exercícios era a que contava com passos e raciocínios do professor e que não permitia criar novas estratégias, desenhar ou utilizar materiais manipuláveis, por exemplo. Meirieu (1998, p. 83), exemplifica a necessidade da adoção e estabelecimento de múltiplas estratégias de aprendizagem tendo em vista as múltiplas inteligências e uso da diferenciação pedagógica, considerando que há os “mais visuais, auditivos ou motores, [...] mais ou menos sensíveis à diretividade de uma situação, às interações entre pares [...] [as quais] não devem ser levadas em conta de maneira mecânica, mas tentando sempre respeitá-las e, ao mesmo tempo, permitir sua superação”.

O exposto nessa seção, vai ao encontro do que o autor supracitado defende como as consequências de um modelo que considere a atividade individualizada ou a partir das potencialidades do agente, pode “acarretar” à prática docente. Para Meirieu (1998), o processo de ensino é fortalecido quando apoiado nos conhecimentos prévios ou em situações familiares àquele que aprende. Para tal, a ação didática deve estar fundamentada em uma avaliação diagnóstica e precedida de uma avaliação formativa, a qual, necessita valorizar as potencialidades e experiências que o agente já possui, mas além disso, carece estimulá-lo a desenvolver e experimentar outras. “Assim, podemos concluir sem temer o paradoxo: a estratégia de um sujeito é inevitável e, no entanto, deve ser superada. Mas só poderá ser superada se, em um primeiro momento, tiver sido respeitada” (MEIRIEU, 1998, p. 138), seja ela um modo de pensar, de problematizar um exercício, de aprender ou de perceber-se agente.

Com a finalidade de sintetizar o exposto nessa seção, apresentamos a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Ação docente e o processo de ensino-aprendizagem com o uso das diferentes estratégias de aprendizagem



Fonte: Meirieu (1998).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva defendida, está ancorado nos elementos do processo didático, os quais mobilizam múltiplas estratégias de aprendizagem. Destacamos, que algumas das ferramentas apresentadas por Meirieu (1998) para auxiliar o professor nos processos de aprendizagem, possuem um enfoque amplo em momentos de diagnóstico da realidade ou de (re)planejamento – esboço, formalização, operacionalização, planificação e exploração –, enquanto outras (identificação, relacionar e regulagem) têm uma significância maior durante a execução da ação ou associadas à avaliação (do planejamento). Assim, teorizamos sobre um processo de ensino-aprendizagem em que aluno e professor são protagonistas, com a sistematização coletiva do conhecimento e, utilizando-se da realidade contextual, social e experimental para refletir, explorar e sistematizar novas compreensões.

### 1.3 SER “BOM PROFESSOR”

Todo professor deixa sua marca ou o seu sinal na vida dos alunos. É a própria essência do termo ensinar, como anteriormente já se discutiu.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2016, p. 64).

Freire (2016) destaca diferentes professores, apresentando alguns exemplos, os quais possuem influências que consciente ou inconscientemente fazem parte da constituição docente e posterior ação no campo educacional, pois de algum modo será influenciado, negando-as ou assumindo-as. Como acreditamos que as marcas “mais bonitas” advêm daqueles denominados “bons professores” nos propomos a compreender como as influências do campo educacional, da família, do currículo podem modificar esse conceito e, nos valem das palavras de Nóvoa (2009a, n.p.) como motivação:

Não há nada que possa substituir um bom professor. Quando nos recordamos dos tempos de escola são os professores que nos vêm à memória. A sua capacidade de nos inspirar, de tornar acessível o conhecimento, de dar sentido ao trabalho escolar. Os bons professores valem mais do que qualquer técnica, método ou teoria. Alguns, os mais lúcidos, compreendem mesmo que ensinar é também uma forma de aprender.

Para contemplar em nível teórico o problema de pesquisa proposto apresentamos uma revisão do estado da arte com relação às produções, como também as características, habilidades e, as compreensões teóricas sobre o “bom professor”. Essa ‘preocupação’ com a qualidade, é explicitada num relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, p. 1, tradução nossa) quando afirma que “os professores são fundamentais para os esforços de melhoria da escola. Melhorar a eficiência e a equidade da educação dependem, em grande parte, da garantia de que pessoas competentes querem trabalhar como professores”, tal como destaca o relatório de uma discussão brasileira que resultou, em 2010, em “Referenciais para o Exame Nacional de ingresso na carreira docente”, que em sua versão para consulta pública visava a apresentar e definir os padrões de um bom professor. (BRASIL, 2010).

Apesar de reconhecer que “Embora essa não seja uma tarefa simples, a ideia é que a definição desses padrões proporcione um marco para orientar as políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira do magistério” (BRASIL, 2010, p. 2), o documento apresenta uma lista de 20 fatores que ‘definem’ um bom professor. E, ao contrário das

discussões que serão tecidas nesse texto, essas não se referem apenas às atitudes e modos de compreender a ação docente, mas explicitam que esse perfil envolve, além do domínio dos conteúdos, específicos, curriculares e didático-pedagógicos, nos aspectos interpessoais, especificidades do cotidiano escolar, como: conhecimento do contexto social e escolar dos alunos; organização de objetivos e conteúdos coerentes; uso de recursos de aprendizagem; uso de normas de convivência em sala de aula; comunicação com os pais; otimização do tempo a fim de maximizar a aprendizagem; trabalho coletivo com toda equipe escolar. Além disso, destacamos, segundo esse documento, “para garantir bons professores em cada sala de aula, é preciso atrair candidatos com grande potencial para alcançar esse perfil desejado para a docência”. (BRASIL, 2010, p. 3). A partir disso podemos nos questionar: O que os estudos teóricos sobre ser “bom professor” têm revelado? Bom professor poderia ainda ser associado ao sinônimo de dom ou vocação?

No que respeita a noção de que um bom professor possui vocação ou dom para a profissão, etimologicamente, a vocação está relacionada, nesse caso, à propensão para a docência, ou seja, com “a atração que o indivíduo sente por determinada forma de atividade, para a qual pode ser ou não apto”. (ABBAGNANO, 2007, p. 1017). Por sua vez, de acordo com o dicionário Michaelis (2020), o dom diz respeito a algo inato, no sentido de uma qualidade natural. Prachum (2019) destaca que o campo educacional possui intrínseca relação com o campo religioso, no contexto brasileiro, por conta do marco inicial de uma educação jesuítica e, na sequência, articulada com a Igreja Católica. Assim, a noção de vocação, de modo geral está normalmente associada ao dom e, por ser uma crença ainda fortemente arraigada no contexto educacional. No entanto, para além de um dom divino, cumpre destacar que é um conceito amplo, pois além de dar sentido para a vida, para Prachum (2019, p. 113), varia de acordo com o sujeito e “com a organização das estruturas da alma em cada pessoa, as quais eram formadas a partir das contribuições da herança familiar ou hereditariedade, somado ao meio em que está se desenvolvendo e conforme está sendo educado, e ainda, somado a personalidade”.

Na afirmação de Saes (2007, p. 113):

Sublinhe-se a conexão, estabelecida pela ideologia do dom, entre o caráter nato e a raridade dos atributos intelectuais; se tais atributos não podem ser adquiridos pelo esforço pessoal, eles só vão se manifestar em alguns poucos indivíduos, favorecidos por algum fator cuja natureza permanece obscura. Para Bourdieu e Passeron, os professores, quando impregnados da ideologia do dom, sentem-se portadores de um carisma singular, e supõem que, no seu trabalho pedagógico, manifesta-se uma inspiração de origem algo obscura, capaz de multiplicar a eficácia de toda a ação de transmissão de conhecimentos.

Tal assertiva indica que, se sobrevalorizarmos a questão do dom ou vocação apenas no sentido divino, contribui-se para a desprofissionalização docente, no sentido de que são desnecessários os saberes da profissão e, que para um “bom professor” bastaria concepções natas, sobrevalorizando crenças em detrimento de um constante desenvolvimento profissional. No sentido bourdiesiano, a ação docente seria realizada a partir de crenças (*doxa*), incorporadas como um *habitus* (modos de ação no campo educacional) sem que o agente perceba como agir nesse campo. Por outro lado, quando compreendemos que esse conceito envolve o desenvolvimento de uma profissão, significa pensar a partir da *doxa* do agente para que ele a sistematize (e a ressignifique quando necessário) a fim de constituir um *habitus* que esteja ao encontro da estrutura e os mecanismos do campo na conjuntura atual.

Assim, torna-se necessário identificar estudos que já abordaram essa temática, pois segundo Cunha (1996, p.171), “é preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência”, pois ser “bom professor” é um conceito valorativo, que depende de tempo e lugar. Essa dependência, nos permite compreender de modo amplo a interferência da noção sobre a profissão docente e suas funções, ou seja, da *doxa* que perpassa o campo educacional e dos *habitus* constituídos nele.

Com fundamento em Cunha (1996), Castanho (2001), Day (2004), Lowman (2009), Nóvoa (2009a; 2009b), Freire (2016) e Leite (2018) identificamos algumas compreensões teóricas sobre o conceito de “bom professor”, o qual também é definido como professor marcante, o melhor professor ou o professor exemplar.

Com base no exposto por Candau (1988), para compreender e realizar o processo de ensino-aprendizagem é necessário articular três dimensões de modo equilibrado: humana, técnica e política. Quando o enfoque do ensino prioriza a relação interpessoal (dimensão humana), então há uma tendência humanista de currículo. Se, em contrapartida, articula apenas a técnica, volta-se ao tecnicismo. Por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem é mediado e possibilita a construção e (res)significação de conhecimentos, é inerente articular os sujeitos envolvidos, juntamente com o como, o porquê e o para que fazer e as condições político-sociais, presentes na contextualização e reflexão do conhecimento situado. Consideramos que, em tempos hodiernos, “ter didática” se refere às perspectivas à luz de uma visão mais crítica e dialética sobre a profissão docente.

Combinar o enfoque do ser (humana), do fazer (técnica) e da análise e articulação do contexto (política) é uma compreensão que nos permite estruturar o “ter didática” (CANDAU, 1988). Tal fato, refere-se à superação da dimensão técnica da Didática com enfoque apenas nos

materiais, recursos, estratégias ou metodologias de ensino, mas fundamenta-se numa Didática crítica com base na prática social, a qual procura articular “teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando”. (FARIAS et al., 2011, p. 17). Tal característica também revela o que Moura (2001, p. 145) destaca: “a didática geral é o elo comum da profissão professor”, enquanto uma iniciação à docência, segundo Catani (2001, p. 59-70, grifo do autor ) pois a ela “*cabe iniciar na compreensão dos processos de formação de maneira abrangente [...] como um modo de trabalhar as questões do ensino [...] [para] introduzir o indivíduo na compreensões de modos de ensinar, aprender e compreender a realidade*”.

Veiga (2009) destaca dois tipos de inovação: a técnica e a edificante. A primeira, se direciona a um viés mais instrumental e, nesse ponto de vista, ter didática é dominar as técnicas de ensino, “deixando de lado a dimensão política da definição das intencionalidades do processo didático. É uma didática instrumental, porque privilegia a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade de conseguir resultados”. (VEIGA, 2009, p. 33). Em contrapartida, ter didática numa visão edificante tem fundamento epistemológico na emancipação, investigação, e capacidade argumentação. Desse modo, prioriza a luta contra os mecanismos de poder, porque permite que o indivíduo se desenvolva de dentro para fora, a partir de um processo que “procura reconfigurar o conhecimento como base na prática [...], permite a discussão crítica dos conhecimentos teóricos assimilados”. (VEIGA, 2009, p. 38). Assim, é importante o equilíbrio entre as duas visões de inovação, no sentido de utilizar de técnicas que facilitem a compreensão, associação e ressignificação do conhecimento, mas que possibilitem a autonomia e crítica por parte do dele, tornando esse processo um ato político.

Nesse sentido, as categorias, habilidades ou características que serão apresentadas não possuem ênfase na lógica tecnicista pois são apoio para a concretização dos objetivos estabelecidos para o processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, estão articulados à defendida por Feldman (2001, p. 111) de que podem contribuir para ampliar uma “prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados em uma recriação de possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos”. Em outras palavras, a dimensão técnica é necessária, porém não se sobrepõe à política e humana.

Cunha (1988, 1996) em sua tese de doutorado evidenciou as habilidades didáticas (ou de ensino) dos “bons professores” citados pelos alunos. À época (devido aos fatores políticos, sociais e de desenvolvimento educacional, cultural, entre outros) elas se relacionavam com uma



aula expositiva dialogada, de característica participativa, mas ainda sem contar com o uso de algumas ferramentas didáticas como as metodologias ativas, por exemplo. Tais habilidades de ensino, articulavam-se ao domínio do conteúdo, formas metodológicas diferenciadas e a relação entre professor e aluno. Poderíamos nos questionar: os professores hoje procuram desenvolver habilidades relacionadas a dar exemplos, organizar o contexto da aula, fornecer *feedback* e conduzir ao fechamento, assim como outras, para seus alunos? Ou ainda, seriam estas habilidades consideradas significativas ao contexto do ensino desenvolvido em tempos hodiernos? Quais aspectos presentes nestas habilidades didáticas potencialmente poderiam ser ressignificados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa proposta?

Com características marcadas pelo tempo, lugar, história e cultura, esses profissionais possuem “identidades emocionais e intelectuais fortes e um comprometimento tanto para com as suas disciplinas como para com os alunos”. (DAY, 2004, p. 33). E é assim que ele traz “o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e [...] Seus alunos cansam [...] porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (FREIRE, 2016, p. 83-84, grifo do autor).

Em sua tese, publicada em formato de livro, Rios (2001, p. 63, grifo do autor) não utiliza da nomenclatura “bom professor”, mas defende a ideia de que “*o ensino competente é um ensino de boa qualidade*”. Tal expressão (boa qualidade) é discutida pela autora em quatro dimensões que envolvem esse ensino: técnica, estética, ética e política. A primeira dimensão se refere às habilidades, ou seja, à articulação entre os conteúdos e a forma como são sistematizados e, nas palavras da autora, “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”. (RIOS, 2001, p. 96). A dimensão estética engloba a sensibilidade e a subjetividade docente e a construída no cotidiano escolar, a qual “se articula com identidade, que é afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro” (RIOS, 2001, p. 98).

As dimensões ética e política envolvem o ser e o caráter reflexivo do sujeito e a construção de um projeto de sociedade, respectivamente. Segundo a autora (RIOS, 2001, p. 106, grifo do autor), “falamos em dimensão ética [...] porque a competência guarda uma referência a algo de *boa qualidade* – a algo que se exercita como se *deve ser*, na direção não apenas do bem, entendido com múltiplas significações, como se verifica na moralidade, mas do *bem comum*”. A competência docente na dimensão política articula o projeto de sociedade, ao exercício reflexivo do indivíduo que, com a ação docente compreende seus direitos e deveres.

No Quadro 7, descrevemos algumas das características ou dimensões relacionadas ao “bom professor”:

Quadro 7 – Características e dimensões utilizadas sobre o “bom professor”

Autor	Características/dimensões do “bom professor”		
Cunha (1996)	Relações entre o ser e o sentir	Habilidade de ensino utilizada	→ Uso de linguagem
	Relações com o saber		→ Incentivo à participação do aluno
	Relações com o fazer		→ Trato da matéria de ensino
Castanho (2001)	Ensina bem porque conhece sua área		
	Não realiza apenas aulas expositivas		
	Articula os domínios afetivo e cognitivo		
	Planeja suas aulas		
	Utiliza dos pressupostos do interacionismo		
Lowman (2009)	Estímulo intelectual		
	Relacionamento interpessoal		
Nóvoa (2009b)	Conhecimento		
	Cultura profissional		
	Tato pedagógico		
	Trabalho em equipe		
Compromisso social			

Fonte: Cunha (1996), Castanho (2001), Lowman (2009) e Nóvoa (2009b).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte<sup>11</sup>, a respeito das pesquisas sobre o bom professor, e sua possível articulação com a Didática e a teoria bourdiesiana. A partir de um corpus inicial de 6523 estudos distribuídos em cinco portais, com base nos critérios de inclusão e exclusão procedeu-se à leitura e análise de 166 publicações. Dessas, 89 estavam relacionadas ao ensino superior, sendo que 45 contavam com a participação de acadêmicos dos cursos de licenciatura, os quais foram objeto de estudo. A análise desses estudos, os quais foram publicados entre 2003 e 2018 (Apêndice A), possibilitaram com base na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2016), a estruturação de 11 categorias elencadas *a posteriori*, distribuídas em quatro dimensões, as quais também intercorrem no quadro 7. O Quadro 8, abaixo, apresenta essas categorias e dimensões, sendo que as destacadas com grifo estão diretamente associadas às características apresentadas anteriormente:

<sup>11</sup> O modo como foi realizado o estado da arte está descrito no Apêndice A. Nessa seção apresentamos a articulação entre os autores com a noção de “bom professor” e, retomamos dois trabalhos desse estudo na seção 2.2. Esses dois estudos foram separados dos demais, uma vez que apesar de tratarem da temática, eles não estavam no viés dos demais, porém, estavam diretamente implicados no critério de originalidade de nossa pesquisa. Além disso, em um deles (ALBINO, 2014) não foi possível categorizá-lo tal como os demais, por tratar-se de uma pesquisa sobre a representação social a respeito das disciplinas didático-pedagógicas em que a autora ratifica que não bastam apenas o domínio dos conhecimentos específicos para um bom professor.

Quadro 8 – Categorias utilizadas para a meta-análise

<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>
Profissional	<u>Conteúdo</u>
	Em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional Experiências de ensino
Interpessoal	<u>Afetividade; Relações humanas; Relação professor-aluno</u>
Didático-pedagógica	<u>Encaminhamentos metodológicos e/ou avaliativos diferenciados</u>
	<u>Habilidades de ensino</u>
	<u>Planejamento didático</u>
	<u>Articulação teórico-prática</u>
Pessoal	<u>Promover a crítica</u>
	Sentimento de realização profissional e/ou afeto pela profissão Consideram as práticas de seus bons professores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do estado da arte.

A partir da nossa proposição do Quadro 8, destacamos as quatro dimensões que contribuem para a constituição do ser “bom professor” oriundas da análise do estado da arte. Cumpre-nos dizer, em especial, que a dimensão didático-pedagógica representa, segundo Vaillant e Garcia (2012, p. 212), “uma oportunidade para que os docentes dirijam o aprendizado dos alunos”. Em seu estudo, Cunha (1988) identificou o “bom professor”, inicialmente a partir de indicações dos alunos e, com a análise das práticas e relatos dos docentes, elencou as habilidades de ensino realizadas por esses. O mesmo ocorre nos estudos de Santos (2009), Andrade (2010), Rocha (2011), Monti (2012), Carvalho, Silva e Trompieri Filho (2016) e Góis (2016). Outra situação recorrente nos estudos que se dedicam a compreender quem é o “bom professor” e que ocupa a maioria (69,4%) dos 44 trabalhos descritos e analisados (conforme Quadro 48, Apêndice A) é o olhar do licenciando sobre as características, habilidades e/ou competências dos bons professores com que conviveu, principalmente no espaço universitário. Essa compreensão do “bom professor” a partir da reflexão e construção própria do aluno está muitas vezes, articulada ao seu contexto histórico-social, conforme explicita Cunha (1996, p. 64, grifo do autor), pois “nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isto ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço”.

Ainda que dezenove trabalhos reconheçam e utilizem o estudo realizado por Cunha (1988, 1996), a meta-análise evidencia que, na realidade, as habilidades de ensino, juntamente com as relações humanas e os encaminhamentos (metodológicos e/ou avaliativos) diferenciados são as categorias que com maior predominância se destacam. A predominância dessas categorias corrobora com as duas dimensões especificadas por Lowman (2009): o estímulo intelectual que tem como componentes a clareza da apresentação do conteúdo e o modo como ele é apresentado, ou seja, o seu impacto emocional e, o relacionamento

interpessoal como uma dimensão que prioriza a comunicação a fim de aumentar a motivação, o interesse e a autonomia do estudante. Para o autor (LOWMAN, 2009, p. 38-39), “gerar estímulo e em estabelecer relacionamento são relativamente independentes. [...] um professor que domina as duas tem grande probabilidade de ser excepcional em atingir uma variedade de metas para todos os estudantes em qualquer ambiente”.

A dimensão afetiva (ou interpessoal), nas palavras de Leite (2018, p. 38), é uma das marcas dos professores inesquecíveis definindo-os como “professores cujas práticas pedagógicas produziram profundos impactos afetivos positivos nas relações dos alunos com os respectivos objetivos de ensino”. Destacamos tal fato, uma vez que, conforme o Quadro 48, do Apêndice A, apenas oito dos 44<sup>12</sup> trabalhos analisados não apresentam uma categoria ou elemento que apresente especificamente a afetividade ou a relação entre professor e aluno como um componente do ser “bom professor”.

O viés humano presente nessa noção tem seu fundamento no cuidado, o qual “é essencial e está longe de ser um mero ideal sentimental. [...] os bons professores são pessoas ‘prestáveis’, ‘justas’, ‘encorajadoras’, ‘interessadas e entusiastas’, contrariamente aos maus professores, que são ‘indiferentes’ em relação às pessoas”. (DAY, 2004, p. 57). Tal característica pode ser associada ao bom professor quando se afirma que ele “tem didática”. Esse conceito disseminado no campo escolar e utilizado de forma tão ampla, nem sempre é explicitado, mas comumente é entendido no sentido de que o professor ensina bem (MARIN, 2011).

Dos estudos que dizem respeito ao “bom professor”, em nove (KRUG; KRUG, 2008; OLIVEIRA, 2009; ANDRADE, 2010; PACHANE, 2012; MACHADO; AZEVEDO; FREIRE, 2013; CÂNDIDO et al., 2014; CARVALHO; SILVA; TROMPIERI FILHO, 2016; KRUG, 2018; LOPES; LIMA, 2019) desses a noção de “ter” ou “desenvolver boa” didática é utilizada como categoria. Nesses estudos esse conceito é entendido como os recursos e instrumentos utilizados em sala ou as técnicas e métodos de ensino, mas também é associado ao conhecimento pedagógico do conteúdo ou a disposição ao tato pedagógico. Martins (2012, p.11) destaca tal fato quando afirma que é comum ouvir por parte dos alunos expressões como “‘Aquele professor não tem didática...’; ‘Ele tem conhecimento, mas não sabe comunicar...’ [...]”. Tais enunciados revelam a importância da didática na formação do professor, focalizando as formas e as práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento”.

---

<sup>12</sup> Lembramos que o total de estudos analisados é 37, mas que o trabalho de Albino (2014) será discutido posteriormente, na seção 1.5.

Assim, segundo Farias et al. (2011), a preocupação com o “ter” ou “não ter” didática extrapola as falsas afirmações de que apenas o domínio do conhecimento específico seria suficiente para realizar o processo de ensino-aprendizagem. Para Moura (2001, p. 145), essa noção se relaciona ao fato dos docentes que “desenvolvem atitudes de ensinadores”, tendo como perspectiva do professor enquanto mediador.

A categoria relacionada ao domínio do conteúdo aparece na maioria dos estudos, mas apesar de não contemplar a totalidade, não é desvalorizada pelos participantes desses, mas está subentendida porque “difícilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas”. (CUNHA, 1996, p. 69, grifo do autor). Tal assertiva, decorre de que ser “bom professor” não está relacionado ao “professor bonzinho”, mas pelas suas condutas acadêmicas na mediação do conhecimento, a fim de uma aprendizagem significativa (ZABALA, 1998; MORALES, 2006). Além disso, compreendemos que, por um lado, isso se refere ao fato de que um dos saberes fundamentais da docência é o saber do conhecimento (PIMENTA, 2012).

Por outro lado, ao destacarem a importância de encaminhamentos metodológicos e/ou avaliativos diferenciados, bem como aspectos relacionados à afetividade e às habilidades de ensino, esses estão intrinsecamente articulados ao saber pedagógico (PIMENTA, 2012). Esses, podem ser realizados tanto a partir de um processo emergente da reflexão e desenvolvimento profissional docentes, mas também um *habitus* constituído oriundo da *doxa* enquanto estudante. A primeira proposição é a que defendemos pois evidencia uma formação profissional fundada em um viés crítico que considera não meramente o uso de metodologias ou práticas avaliativas como sua adequação contextual, intencionalidade e indicativo de uma perspectiva diferenciada de ensino. (IMBERNÓN 2011, 2017; MEIRIEU, 1998; 2010).

Outras categorias (em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional; experiências de ensino; articulação teórico-prática; sentimento de realização profissional e/ou afeto pela profissão) de nosso estado da arte são evidenciadas com menor frequência, mas que merecem a seguinte reflexão: Um bom professor se sente realizado? Procura facilitar a aprendizagem do aluno, articulando teoria e prática? Considera suas experiências de ensino para se reinventar? Estaria em constante processo de aprendizagem ou pode ficar “parado” no tempo?

Considerando que “o professor não nasce feito; ele está sempre se fazendo. Ele se constitui com o mundo físico e social, isto é, sua identidade profissional se articula a um dado espaço-tempo vivido” (FARIAS et al., 2011, p. 10), esse profissional está sempre atualizando

e aprofundando seu repertório de saberes. Além disso, valoriza suas experiências de ensino, no sentido de experimentar práticas e refletir sobre elas e, não de repeti-las e reproduzi-las durante um longo tempo, uma vez que procura se reinventar na sua profissão, uma vez que, “dão muita importância ao estudo e à constante ação de revisão de seu fazer na sala de aula”. (CUNHA, 1996, p. 116-117). Essas categorias, vão ao encontro da disposição à cultura profissional descrita por Nóvoa (2009a, p. 30) quando o professor procura “aprender com os colegas mais experientes. [...] O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”.

As categorias com menor predominância na meta-análise realizada são o planejamento didático, promover a crítica e considerar as práticas de seus bons professores. Consideramos que a promoção de atitudes críticas e reflexivas pode estar associada à outras categorias (encaminhamentos diferenciados, habilidades de ensino e articulação teórico-prática). No entanto, quando os estudos de Pagotti e Pagotti (2004), Melo e Brito (2014), Margutti, Magalhães Junior e Carvalho (2016), Rodrigues, T. (2017) e Krug (2018) a destacam como algo específico do ser “bom professor”, evidenciamos duas situações. Essas pesquisas advêm do enfoque dos licenciandos e, por um lado, nem sempre os diferentes encaminhamentos e a articulação teórico-prática promovem a criticidade, pois podem ser realizadas com exemplos do cotidiano sem colocar o professor em formação para realizar tal análise contextual, social e cultural. Por outro lado, a promoção da crítica, (num enfoque da Didática crítica), pode advir das demais categorias, mas como todos os estudos englobam o bom professor de modo geral, não é possível compreender qual o contexto da promoção da crítica, que pode ser uma representação de bom professor que pode ser em múltiplos vieses.

Para Nóvoa (2009a, n.p.), “Quando nos recordamos dos tempos de escola são os professores que nos vêm à memória. A sua capacidade de nos inspirar, de tornar acessível o conhecimento, de dar sentido ao trabalho escolar. Os bons professores valem mais do que qualquer técnica, método ou teoria”. Apenas o estudo de Rodrigues, T. (2017) apresenta como categoria específica as práticas dos bons professores como um aspecto fundante do ser “bom professor”. Optamos por mantê-la, uma vez que, ao adentrar o curso de licenciatura, invariavelmente o indivíduo carrega essas marcas, sinais da *doxa* do campo educacional do qual ele conviveu por aproximadamente 15 anos.

Tardif (2010, p. 68) destaca que uma parte dos conhecimentos sobre o processo de ensino e à docência “provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”. No caso de

professores que adentram o campo educacional sem os saberes pedagógicos, invariavelmente o processo constitutivo do seu *habitus* será fundamentado nessa *doxa*. E, são essas representações que, muitas vezes, possibilitam um processo reflexivo e de aperfeiçoamento docente, quando se questiona: Como aquele professor conseguia despertar o interesse? Por que aqueles trejeitos, personalidade e modos de trabalho me faziam aprender de forma significativa?

A análise realizada sobre o *corpus* de trabalhos obtidos no estado da arte revela que o planejamento docente também é considerado uma característica importante do bom professor, ratificando o mencionado por Castanho (2001). Entretanto, a baixa frequência de ocorrência nas categorizações (5 em 36 trabalhos) não significa que ele é uma atividade dispensável na ação docente. Pelo contrário, compreendemos que, para desenvolver as demais características presentes na dimensão didático-pedagógica (encaminhamentos metodológicos e/ou avaliativos diferenciados, habilidades de ensino, teórico-prática e promover a crítica), são necessárias atitudes reflexivas, sistematizadas pelo ato de planejar, ou seja, ele poderia estar implícito nessas categorias, o que não é evidenciado explicitamente nos estudos. (ANDRADE, 2010; SILVA; MALHEIRO, 2011; TEIXEIRA, 2012, MACHADO; AZEVEDO; FREIRE, 2013; KRUG, 2018).

Utilizar o conceito de “planejamento” revela a consciência desse conceito essencial para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao não o tornar evidente, os sujeitos explicitam o contexto prático vinculado à observação da ação docente enquanto aluno pois, trata-se de uma ação reflexiva e contínua, de amplitude de organização e efetivação de uma prática sistematizada. Desse modo, as questões relacionadas ao planejamento são intrínsecas à aquisição dos saberes da ação pedagógica discutidos em Gauthier et al. (1998). Finalizamos a necessidade e importância dessa característica com a afirmação de Castanho (2001, p.159) quando destaca que “Os alunos percebem quando as aulas são planejadas. [...] O bom professor organiza seu trabalho visando ao progresso dos alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras. São planejadas atividades livres com clareza dos fins a atingir”.

Uma vez que partimos de um viés da Didática crítica não podemos considerar as onze categorias definidas na análise do estado da arte como as características do professor ideal, denominado também de “bom professor”. Se isso fosse feito, estaríamos com fundamento numa Didática técnica, encerrada no final dos anos 1960, cujo enfoque era apenas nos métodos e técnicas de ensino. Além disso, para Nóvoa (2017, p. 1118), tal classificação seria um retrocesso, uma vez que:

Historicamente, sempre se procurou organizar a formação a partir de uma lista de atributos ou de qualidades do ‘bom professor’. Assim foi no tempo das escolas normais, desde o século XIX, com a definição das qualidades que um professor devia possuir. Depois, no tempo da Escola Nova, a questão das características necessárias ao ‘bom professor’ voltou a ser matricial, logo seguida por um discurso comportamentalista.

Assim, quando nos dedicamos a definir algumas dimensões na qual um “bom professor” se sobressai, ou do mesmo modo, quando Cunha (1996) e Nóvoa (2009a; 2017) estabelecem relações e domínios que este utiliza no processo de ensino-aprendizagem. Os domínios elencados na análise dos estudos estão articulados às relações expressas pelos autores, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Dimensões, relações e competências que englobam o “bom professor”

<b>Dimensões evidenciadas no estado da arte deste estudo</b>	<b>Relações segundo Cunha (1996)</b>	<b>Competências segundo Nóvoa (2009a, 2017)</b>	<b>Dimensões da competência segundo Rios (2001)</b>
Profissional	Relações com o saber	Saber (conhecimentos)	Técnica
Interpessoal	Relações com o sentir	Saber ser (atitudes)	Estética
Didático-pedagógica	Relações com o fazer	Saber fazer (capacidades)	Técnica e Política
Pessoal	Relações com o ser	Saber estar	Ética

Fonte: Elaborado pela autora.

A articulação entre as dimensões elencadas a partir do estado da arte desse estudo, juntamente com as relações/competências/dimensões descritas pelos autores supracitados, nos permitem afirmar que, teoricamente, não se trata de uma lista “ideal” ou um “passo-a-passo” para ser esse “bom professor”, seja por ser um conceito que depende de tempo, lugar e processo histórico, mas porque envolve o ser enquanto indivíduo, sua personalidade e história. “O *eu* é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho” (CUNHA, 1996, p. 29, grifo do autor). Assim, a partir da análise daquele que observa, conhece, analisa e (res)significa concepções e práticas, ser “bom professor” também depende das marcas de personalidade de cada agente, as quais, estão intrinsecamente articuladas aos saberes pessoais, da formação escolar e, que ainda, podem contemplar aspectos próprios da área/disciplina de atuação.

O próximo capítulo tem como perspectiva articular as reflexões teóricas, a partir da teoria bourdieusiana sobre a *doxa* no campo educacional, refletida na formação docente e, particularmente relacionadas à Didática e o ser “bom professor”.



## 2. MARCO TEÓRICO BOURDIESIANO: CAMPO, DOXA E HABITUS

Neste capítulo, apresentaremos as compreensões relacionadas à teoria de Bourdieu e que foram o alicerce na construção da pesquisa para compreender o objeto de pesquisa estudado. Inicialmente apresentamos os conceitos de campo, *doxa* e *habitus* e, na sequência uma seção que tem como pressuposto unificar os dois capítulos teóricos propostos, articulando as discussões sobre a docência, a Didática e o ser “bom professor” com o fundamento bourdiesiano.

### 2.1 OS CONCEITOS DE DOXA E HABITUS E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO BOURDIESIANO

Utilizamos os pressupostos da teoria bourdiesiana, para desvelar o processo constitutivo do ser professor, uma vez que compreender o mundo enquanto totalidade e a realidade social mais imediata é um dos objetos de sua teoria, pois Bourdieu (2004, p. 156-157), afirma que “a ciência social deve tomar como objeto não apenas essa realidade, mas também a percepção dessa realidade, as perspectivas, os pontos de vista que, em função da posição que ocupam no espaço social objetivo, os agentes têm sobre essa realidade”.

Todo agente<sup>13</sup> permeia vários campos, por exemplo, relacionados à religião, profissão, política, familiares, entre outros. Bourdieu (2008, p. 60) constrói o conceito de **campo** como um “microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, [...] é um espaço de relações objetivas entre posições [...] e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros”. Todo campo funciona com relativa autonomia e possui regras de funcionamento próprias. Nele operam forças, as quais os agentes procuram a partir das lutas e estratégias modificar sua estrutura/regras de funcionamento, pois sua é histórica e temporal, passível de alterações.

Thiry-Cherques (2006) explica que um conceito intimamente relacionado ao campo é o *habitus*, uma vez que é ele que denota os “modos de agir” dos agentes no campo. Para o autor, além de um *habitus* específico, todo campo é constituído de algumas propriedades ou mecanismos particulares, como “a estrutura, a *doxa*, ou a opinião consensual, as leis que o

---

<sup>13</sup> O **agente**, segundo Bourdieu, é todo aquele que pertence ao campo. O agente, possui *habitus*, estratégias e compreensões subjetivas e individuais do campo social a que pertence, sejam elas herdadas ou incorporadas. Ele não é apenas um executor no campo, mas envolve-se efetivamente na construção desse (NOGUEIRA, 2017). Utilizamos essa nomenclatura por nos fundamentarmos na teoria bourdiesiana, a qual equivale a indivíduo.

regem e que regulam a luta pela dominação do campo. Aos interesses postos em jogo Bourdieu denomina ‘capital’”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36). Esse conceito assenta-se em uma perspectiva estruturalista, entendida por Bourdieu (2004, p. 149) como aquelas “estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações”.

Na teoria de Bourdieu, as leis/regras (que são invariantes) que regem o campo são denominadas de *nomos*, os interesses são a *illusio* e a *doxa*, de modo geral é entendida como aquilo que é evidente ou denota uma “falsa consciência”, ou seja, as crenças sobre o *nomos*, o *habitus* e as estratégias. (THIRY-CHERQUES, 2006; ROLING; VIEIRA, 2014; CATANI et al., 2017).

De modo sintético, a *doxa* se refere às crenças e a ciência seria a oposição ou a sua superação. Esse conceito, possui interpretações distintas conforme a teoria em que ele é utilizado. Na teoria de Platão, essa nomenclatura foi utilizada pela primeira vez, para distinguir a ciência da crença: “O primeiro exemplo, neste ponto, e fornecido por ninguém menos do que Platão: a episteme filosófica versus a confusa *doxa* da multidão” (ZIZEK, 1996, p. 25, grifo do autor). E conforme, Pinto (2017, p. 157, grifo do autor), esse conceito,

Em Platão, designa uma forma degradada de crença que se opõe ao conhecimento sólido e rigoroso da ciência (*episteme*), do qual a filosofia é o modelo supremo. Enquanto a ciência é apropriada pelos filósofos, a mera opinião é o destino do homem comum, mergulhado no falso clarão da Caverna.

Para Platão, a *doxa* é a opinião e é irrelevante, uma vez que não é terreno do conhecimento epistêmico, pois em si mesma é verdadeira. A título de exemplo:

[...] formamos opinião certa a respeito do carro de guerra, mas que só quem estiver em condições de acompanhar a essência do carro com a enumeração completadas cem peças de sua fabricação é que, pelo fato mesmo desse conhecimento, adicionou a explicação racional à opinião verdadeira, trocando, assim, sua condição de simples entendido pela de técnico da essência do carro, visto haver percorrido o todo com a enumeração de suas partes. (PLATÃO, s/d, XLII).

Então, mesmo verdadeira, ela não é. Na teoria aristotélica, “a opinião terá papel central nas esferas da dialética e da retórica, além de servir também às ciências particulares e às filosóficas”, pois a partir dela é possível avaliar e extrair sensações e conhecimentos. (SILVA, 2016, p.50). Essa compreensão também é válida em Heidegger pois, de acordo com Escudero (2017, p. 93), é nela que tem início o conversar e a vida em si mesma, pois é “algo por natureza compartilhado e, portanto, algo que remete à convivência”.

De base marxista, Saviani (1984), compreende o conhecimento enquanto fenômeno, sistematizado a partir de três bases: a *doxa*, a *episteme* e a *sofia*. Para o autor, a *doxa* é o “o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência

cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro” (SAVIANI, 1984, p. 3). A *sofia* é entendida como as experiências de vida e a *episteme* diz respeito ao conhecimento sistematizado.

Na teoria de Bourdieu (2003, p. 87, grifo do autor), a *doxa* se refere a “todo o conjunto do que é admitido como óbvio, [...] aquilo que ninguém pensa merecer ser contado, porque não tem *procura*”. Bourdieu e Eagleton (1996, p. 267) compreendem que ela é um mecanismo inconsciente e o seu poder reside no fato de que são aceitos e não questionados e, muitas vezes, ela é desconsiderada na constituição de preceitos e ideologias, porém, permanece viva e integrando as compreensões dos agentes. Na teoria bourdiesiana, ainda que ela seja um mecanismo de campo, para a maioria dos espaços sociais, ela não possui grande influência, uma vez que a aquisição de *habitus* desse campo a minimiza. Entretanto, entendemos que no campo educacional, ela possui força, uma vez que, as representações oriundas do senso comum são parte dos comportamentos que moldam o *habitus* e definem algumas das estratégias no campo. Portanto, a *doxa* não pode ser desconsiderada, mas pode ser superada pelo agente com a incorporação do *habitus*.

Miraldi (2015) considera que o mundo social emerge da *doxa*, enquanto o reconhecimento de situações consensuais ou crenças corporificadas, sendo o ponto nevrálgico das questões não colocadas ou consideradas “um assim mesmo”, pois ela é o ponto de partida da natureza dos sujeitos. Logo, é um conhecimento prático, ao compreender a sistematização dos fatos do espaço social como evidentes, naturais e consensuais, o que acaba por contribuir para a “reprodução das estruturas e das relações de poder simbólico”. (SCHENATO, 2011, p. 38).

Costa et al. (2018) relacionam a *doxa* a um *habitus* incontestável, ou seja, pode ser articulada a um *habitus* primário ou familiar e, que a partir das estratégias e dos diferentes capitais vai sendo incorporada e ressignificada pelo agente. Essas enunciações nos permitem articular ao exposto por Roling e Vieira (2014, p. 70), em que “A identificação da *doxa* significa compreender as verdades do campo, aquilo que é aceito e compartilhados pelos agentes como sendo uma verdade, um fato”. E, a partir da compreensão dessas verdades, quando não sistematizadas e apenas no senso comum, acabam “enraizando-se culturalmente, como por exemplo: a definição da *infância* como fase de escolarização, [...] e, da *velhice* como momento de reclusão social gradativa (aposentadoria), para *ceder espaço* às gerações mais novas” (LIMA, 2008, p. 33, grifo do autor).

Neste entendimento, o agente deve superar as atitudes *dóxicas*, que para Ferreira (2014, p. 21) são as “opiniões que circulam e que infiltram no ‘campo’ normas e atitudes que

naturalizam – *habitus* ou normas estruturantes”. Por consequência, a passividade inconsciente às condições, realidades e modos de pensar e, “a obediência incorporada e inconsciente às condições que são, de fato, bastante arbitrárias e contingentes” (STEFANI, 2014, p. 33), acabam por estruturar tanto o *logos*<sup>14</sup> como o *habitus* e, na ausência de um capital específico para adentrar/permanecer/acender no campo.

A *doxa* de um campo sofre influência de uma ortodoxia em que os agentes dominantes desenvolvem mecanismos de conservação do seu capital específico e, também, de uma heterodoxia, nas quais as “heresias” e questionamentos abrem precedentes para uma nova *doxa* (ou *doxa* alternativa) nele. (BOURDIEU, 1983; THIRY-CHERQUES, 2006; FERREIRA, 2014; NEVES et al., 2016). Assim, torna-se necessária uma ruptura epistemológica entre as atitudes *dóxicas* e as teorias sociais, uma vez que, na teoria de Bourdieu, a *doxa* nem sempre evidencia o campo e suas estruturas como de fato ele está normatizado. É a partir da superação do princípio da não-consciência<sup>15</sup> entre “as opiniões primeiras sobre os fatos sociais [...] como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo” (BOURDIEU, 1999, p. 23-24), que é possível romper epistemologicamente a *doxa* para percebê-la e superá-la conscientemente e agir com base nela na aquisição de um *habitus* próprio do campo.

É nesse movimento de heterodoxia que é possível o desenvolvimento de uma *doxa* alternativa que pode contribuir para modificações no *habitus* incorporado e nos diferentes capitais, pois Cortés (2016, p. 92) compreende que “o agente social não pode ser visto como um ser passivo, mero receptor e reproduzidor da teia estrutural que o antecede, mas alguém capaz de se estimular a exercer um papel ativo em prol de transformar [...] os campos sociais nos quais está inserido”. Essa transformação pode ser mobilizada pela compreensão consciente da *doxa* e do *habitus*, assim como dos demais mecanismos do campo e, dentre eles o capital, o qual para o autor é um “gerador e impulsionador de ações práticas, [...] engendra-se ao nomos e a *doxa* do campo social incorporando-se nos *habitus* dos agentes, os quais realimentam tal processo transmitindo geração após geração o capital simbólico de dado campo”. (CORTÉS, 2016, p. 85).

---

<sup>14</sup> Segundo Bourdieu (2003, p. 43) ao comparar a *doxa* com o *logos*, “Esta oposição terminológica entre *doxa* e *logos* corresponde, porém, nomeadamente na filosofia platônica, a uma oposição ontológica ente o mundo do devir (necessariamente imperfeito e deficiente) e o domínio das ideias (subtraídas ao tempo do devir e, só elas, passíveis de verdadeiro conhecimento ou saber propriamente lógico)”. Assim, na teoria bourdieusiana, o *logos* seria o equivalente à *episteme*, razão ou ciência.

<sup>15</sup> De acordo com Bourdieu (1999, p. 29), “o princípio da não-consciência impõe que seja construído o sistema das relações objetivas nas quais os indivíduos se encontram inseridos e que se expressem mais adequadamente na economia ou morfologia dos grupos do que nas opiniões e intenções declaradas dos sujeitos”.

Deer (2018) corrobora com todos esses pontos sobre a *doxa*, enquanto mais um dos mecanismos do campo, explicando que esse conceito teve predominância no início dos estudos etnográficos de Bourdieu, uma vez que o objetivo do autor foi o de compreender o “raciocínio prático dos grupos de pessoas estudados com base em sua própria visão e experiência do mundo [...]”. *Doxa* se refere ao conhecimento intuitivo pré-reflexivo moldado pela experiência, a predisposições físicas e relacionais que são herdadas”. (DEER, 2018, p. 156).

Assim, a *doxa* (ou as atitudes *dóxicas*) pode ser a representação de um *habitus* familiar ou primário, o qual é inconsciente, foi herdado e nem sempre é sistematizado pelo agente no campo, por isso o caráter “evidente” ou “daquilo que é assim mesmo”. Desse modo,

A *doxa* é a pedra de toque de qualquer campo na medida em que ela determina a estabilidade das estruturas sociais objetivas através do modo como elas são reproduzidas e se reproduzem nas percepções e práticas dos agentes; em outras palavras, em seu *habitus*. O reforço mútuo entre o campo e o *habitus* fortalece o poder predominante da *doxa*, que guia o ‘senso do jogo’ apropriado daqueles envolvidos no campo através de pressuposições que estão inseridas na própria *doxa*. (DEER, 2018, p. 157, grifo do autor).

Dito de outro modo, a *doxa* contribui na interrelação entre o campo e o *habitus*. Ou seja, a partir do momento em que ela “é compreendida como conjuntos de crenças específicas a campos que alimentam o *habitus* compartilhado daqueles que operam dentro do campo”. (DEER, 2018, p. 162). Logo, acaba por definir algumas das estratégias (inconscientes) do agente no campo, quando essas crenças e aquilo que se denota como incontestável é equivalente ao *habitus*.

Bourdieu (2008, p. 21-22) compreende o *habitus* como “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolas de pessoas, de bens, de práticas”. Em outros termos, é um sistema de disposições que evidenciam práticas, percepções, “atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência”. (BONNEWITZ, 2003, p. 77). Tais disposições/tendências/inclinações são duráveis, parciais e podem ser transpostas a partir de sua ressignificação com a incorporação de novos modos de perceber as situações no campo, as quais são resultado dos dois constituintes do *habitus*: o *ethos* e a *hexis corporal* (BOURDIEU, 2008). O primeiro diz respeito aos valores e o segundo às práticas e posturas do agente e, para Silva (2011, p. 338), “A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*. O *habitus* é em si a *hexis*, o que se observa”.

Com fundamento na relação entre o campo e o *habitus*, Maton (2018, p. 77) compreende que na teoria bourdiesiana ambos atuam em uma relação condicionante em que o campo estrutura o *habitus*, conectando o agente ao coletivo do campo, as diversas temporalidades e “o social, e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação. [...] é o elo crucial de mediação entre uma série de dualismos [...] pretende nos encorajar a pensar de modo relacional”. (MATON, 2018, p. 78).

Maton (2018, p. 84), apresenta-nos um exemplo de como *doxa*, *habitus* e campo se conectam: “imaginemos uma situação onde você se sente confortável, relaxado(a), como um ‘peixe n’água’. Aqui, seu *habitus* se encaixa com a lógica do campo, você está sintonizado(a) com a *doxa*, as ‘regras do jogo’ não escritas subjacentes às práticas nesse campo”. Assim, a partir do exposto, podemos compreender que a *doxa* enquanto mecanismo do campo auxilia na estruturação/inculcação/conformação do *habitus*, mas somente ela não é suficiente, uma vez que é o *habitus* que permite a compreensão consciente de algumas das estratégias, da percepção da estrutura do campo e dos capitais deste. Mais que percepção, o *habitus* possibilita a ação no campo.

A teoria bourdiesiana foi desenvolvida ancorada no conceito de *habitus*, pois ele possui relação intrínseca com o campo, em que o teórico não aprofundou seus estudos sobre a *doxa*. Na maioria dos campos, a *doxa* não é um mecanismo tão influente, uma vez que o agente incorpora o *habitus* após sua entrada e pertencimento no campo. Entretanto, no campo educacional, como já destacado por Tardif (2010), os sujeitos vivenciam as relações do campo sem serem efetivamente agentes nele, por isso, esse mecanismo torna-se importante de ser conhecido, observadas suas compreensões, as quais subsidiarão a incorporação do *habitus* quando esse adentrar o campo como um agente dele.

A *doxa* bourdiesiana será utilizada como fundamento na compreensão relativa à constituição docente (MARCELO GARCIA, 1999; ROLDÃO, 2007; IMBERNÓN, 2011), subsidiada principalmente pelos saberes docentes, articulada ainda, às noções sobre o ser “bom professor” enquanto processo histórico, temporal, cultural e contextual (TARDIF, 2010). Finalmente, teceremos um percurso histórico e conceitual da Didática enquanto campo de conhecimento, que concomitante com a Psicologia e os Fundamentos da Educação tem sido o principal aporte didático-pedagógico comum das licenciaturas da UEPG.

## 2.2 DO APARENTE “*PATCHWORK*” À CONSTRUÇÃO DE UM ARGUMENTO TEÓRICO: AS REFLEXÕES MOBILIZADAS EM UMA DIDÁTICA CRÍTICA SÃO ELEMENTOS ESSENCIAIS AO SER “BOM PROFESSOR” NO SÉCULO XXI

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

A multiplicidade de aspectos, habilidades e valores da profissão docente destacados por Mellouki e Gauthier (2004) são resultado da formação e exercício profissional e se consolidam a partir da sistematização dos saberes docentes. Esses têm início antes mesmo do ingresso em um curso de formação de professores, mas ainda como um senso comum. Tal multiplicidade ocorre a partir da análise das práticas dos professores que tiveram contato com esse agente, o que acaba por estruturar uma ‘representação’ sobre a docência, antes mesmo de sua profissionalização. E, essa contribui para, de modo particular, a criação de uma noção sobre o ser “bom professor”, que segundo Imbernón (2011, p. 56, grifo do autor) pode representar um modelo que sistematiza suas qualidades, ou um conjunto delas, “em uma sociedade e em um momento histórico determinado [e] [...] transformado em norma, definem-se [...] o que *deve fazer*, o que *deve pensar* e o que *deve evitar* para adequar sua atuação educativa ao modelo proposto”.

Destarte, é importante salientar que “Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil. De fato, a dificuldade está em ser um bom professor ou uma boa professora e ensinar bem”. (IMBERNÓN, 2016, p. 33). Logo, considerar o ser ‘bom professor’ como uma lista de aspectos relacionados a características de personalidade, cognitivas e afetivas, como por exemplo, os estudos de Trombeta (1997), Cunha (2010), Andrade (2010) e Bühler (2010), contribuem numa perspectiva microssocial, explicitados a partir de uma realidade contextual.

À medida que essa noção é ampliada para o ser “bom professor” no sentido didático, pedagógico e metodológico, podemos analisar de forma macrossocial, considerando os contextos históricos, formativos e as influências do saber cultural. Essa asserção pode ser associada ao que Tardif (2010, p. 147) afirma que, em comparação ao médico “um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados [...] sobre a sua própria prática pedagógica e, inclusive sobre a dos seus pares”. Ou seja, é na articulação entre os saberes e as tomadas de decisão sobre

o processo de ensino-aprendizagem que efetivamente a noção de ser “bom professor” se estabelece, a qual em nossa compreensão pode envolver aspectos afetivos, cognitivos e de personalidade, mas não apenas esses.

Day (2004), fundamentado em Haavio (1969) explicita que um “bom professor” possui três características: discernimento pedagógico (utilizar o tipo de ensino mais apropriado), amor pedagógico e consciência vocacional (relação entre sua personalidade e a compreensão sobre a atividade docente). O discernimento pedagógico é construído na apropriação dos saberes e com a incorporação de um *habitus*, a partir da superação da *doxa* relativa ao campo educacional, a qual pode ser apenas uma percepção sobre a docência sem reflexão ou fundamento nos saberes e fazeres da profissão.

Um dos estudos encontrado no estado da arte (Apêndice A) não foi contemplado na seção anterior, pois o objeto do estudo versava a respeito da representação social das disciplinas didático-pedagógicas. Refere-se à pesquisa de Albino (2014) que vai ao encontro do delimitado, em nossa investigação, a respeito de analisar o ser “bom professor” à luz de uma das disciplinas pedagógicas, a Didática. A autora, identifica a partir de 120 licenciandos de sete cursos presenciais (Biologia, Espanhol, Física, Geografia, Informática, Matemática e Química) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte a seguinte perspectiva a respeito da representação social das disciplinas didático-pedagógicas<sup>16</sup>: para os acadêmicos é por meio dessas que serão desenvolvidas qualidades, competências e atributos necessários ao bom professor, culminando em um profissional exemplar. Ela destaca que as temáticas mobilizadas por elas contribuem para a construção do professor ideal (ou dos sonhos), pois será aquele

[...] que teve uma boa formação profissional; que demonstra domínio do conhecimento a ser trabalhado e das *práticas favoráveis à aprendizagem dos alunos*; que zela por essa aprendizagem *ofertando conhecimentos de forma compreensível*, com autonomia e *paciência sobre suas ações*; que demonstra esforço e cuidado com o que faz; que usa de metodologia e de *práticas interativas em suas aulas*, mantendo uma *relação saudável com os alunos*; que é *organizado* e exigente no intuito de alcançar sempre o melhor destes; por fim, que se mostra um diferencial, um exemplo de profissionalismo. (ALBINO, 2014, p. 138, grifo nosso).

Julgamos importante mencionar que, as expressões destacadas acima, vão ao encontro das categorias descritas pelas pesquisas que apresentavam as características do “bom professor”. Porém, os aspectos evidenciados estão sistematicamente articulados às dimensões interpessoal e didático-pedagógica, o que nos permite inferir sobre a necessidade de, subsidiar

---

<sup>16</sup> Na pesquisa, Albino (2014, p. 78) destaca que são seis disciplinas que compõe o núcleo didático-pedagógico do qual emergiram as representações indicadas: Psicologia da Educação, Didática, Mídias Educacionais, Organização e Gestão da Educação Brasileira, Educação Inclusiva e LIBRAS, totalizando 440 horas/aulas.



ao professor em formação, aspectos relativos aos saberes pedagógicos, para além de esses serem apenas para cumprimento da carga horária mínima exigida por lei, em algumas perspectivas que compreendem apenas a necessidade de saberes do conhecimento. (PIMENTA, 2012). Tal assertiva reside no fato de que é esse corpo de disciplinas que, posteriormente, tal profissional será o “que não apenas tem domínio sobre o conteúdo a ser tratado, mas acerca dos distintos processos que envolvem a educação, as relações aí estabelecidas e, em especial, a interação entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos, a formação destes”. (ALBINO, 2014, p. 143).

A análise do estado da arte evidencia que, as pesquisas identificadas e apresentadas possuem a prática recorrente de analisar o “bom professor” sempre a partir do outro (dos professores que já permearam sua vida escolar/acadêmica ou que atuam naquele momento) e não a partir do pressuposto do “eu” enquanto futuro professor, das concepções constituídas pelo indivíduo enquanto aluno na escolarização básica e em processo de formação. Assim, de modo inicial, a temática investigada se insere em um movimento de constituição do ser professor, o qual supera a *doxa* e compreende de modo racional, sendo esse fundamento para a constituição de um *habitus* relacionado ao campo educacional.

Destaca-se ainda a possibilidade de compreensões distintas em uma mesma instituição sobre o ser “bom professor” a partir da compreensão e enfoque sobre essa temática com base em uma mesma disciplina sendo cursada (Didática), mas em diferentes momentos da formação docente e em setores distintos do conhecimento, o que pode resultar em compreensões e ressignificações distintas.

O estudo realizado por Oliveira (2015), possui uma proximidade com a metodologia empreendida na pesquisa – dois momentos de coleta de dados no início e ao final de os licenciandos cursarem uma disciplina. Porém, ele foi realizado com apenas seis acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, sob o olhar de marcas linguísticas: num primeiro momento, os participantes evidenciam a noção de bom professor a partir de terminologias como “acho” e “tem” e, ao final do processo o termo “é”, destacando o que um bom professor deve ser, saber e ter. A pesquisa conclui que, houve modificação nas representações sobre o objeto de estudo, principalmente nos mecanismos linguísticos utilizados.

A Didática, sob a ótica bourdiesiana, é um campo (de estudo e de conhecimento científico) uma vez que possui objeto próprio para estudo (o ensino), pois além de “objetivos, estrutura e lógica de funcionamento próprios, [...] de profissionais e de um público também próprios, que produzem e consomem os bens simbólicos” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 11) também possui instituições legitimadoras e divulgadoras da sua produção. A título de exemplo, citamos o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), evento que

compartilha, analisa e estuda as influências desse campo no contexto educacional, além de possuir Grupo de Trabalho (GT) próprio na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Na mesma perspectiva, Jolibert et al. (2007, p.151) pontuam que ela é um campo emergente das ciências da educação, assumindo pressupostos de um “campo científico específico, teórico-prático, relativo à construção e à condução das aprendizagens em aula”. Entretanto, necessita ressignificar *habitus* e vieses que ainda a defendem apenas sob a ótica metodológica, técnica, instrumental ou de aplicação.

Enquanto campo, possui *habitus* estruturados, ou seja, modos e sistemas de disposições de seus agentes e, para além disso, mecanismos próprios: uma classe social, capitais (cultural, científico, social e simbólico), *histeresse* e *doxa*. Particularmente, a *histeresse* e a *doxa* são marcas no percurso histórico da Didática. A *histeresse*, entendida como as modificações no *habitus* ou a reestruturação do campo, prevaleceu na modificação do olhar desse campo sobre a sua função, nas diferentes perspectivas (Instrumental, Fundamental, Prática e Multidimensional) que tornaram-se necessárias a fim de não sucumbi-lo e torna-lo um reduto fechado de *habitus* descolados da concepção atual de escola e sociedade, as quais, influenciam diretamente esse campo. Entretanto, a *doxa* que por vezes, permeia esse campo, ainda pode estar atrelada apenas a seu viés instrumentalizador. (FARIA, 2011; GRENFELL, 2018; PIMENTA, 2018).

Libâneo (2015) afirma que é um campo indispensável à formação e exercício profissional docente. Nessa perspectiva, particularmente atrelada à uma perspectiva crítico-reflexiva, visa a problematizar não apenas sobre o ensino, mas ao resultado dessa função social docente: a aprendizagem. Pozo (2002) indica a necessidade de superar a aprendizagem monótona (resultado de práticas repetitivas), considerando a importância do aluno como sujeito ativo no processo sob uma ótica interativa. Com uma postura reflexiva da realidade, Franco (2013, p. 153) reforça que a Didática “nos indica pensar naquele que receberá nosso ensino, passiva ou ativamente, mas é esse sujeito, nosso aluno, que deverá referenciar as práticas que adotaremos, a linha teórica que iremos selecionar; a dignidade que iremos imprimir ou não em nossas práticas”. Destarte, Libâneo (2015, p. 642) reforça que “a didática articula a lógica da organização dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), e a lógica da atuação no ensino das práticas socioculturais”, tornando-se um elo importante para a constituição dos saberes docentes e do significado da docência.

No que se refere aos saberes docentes, Pimenta (1997, 2012) destaca que a Didática mobiliza inicialmente os saberes da experiência para mediar a construção da identidade docente. A autora destaca ainda que devido à comum diversidade de modalidades e contextos escolares e sociais dos alunos das licenciaturas, muitas são as linguagens e compreensões sobre a profissão.

Gauthier et al. (1998) argumentam que o saber não se estrutura sob crenças. Para eles, ele fundamenta-se na racionalidade, demonstração lógica e argumentação, a fim de validar um modo de pensar ou de agir. Podemos inferir que ele é resultado de *habitus*, que enquanto estruturas estruturadas e estruturantes delineiam o corpo de conhecimentos que tornar-se-á de saberes à medida que o agente se profissionaliza ao longo de sua carreira. Porém, os *habitus* podem ser resultado da *doxa*.

Ainda que Bourdieu não tenha aprofundado seus estudos sobre a *doxa*, pois para ele, ela não é imprescindível para a constituição do campo e do *habitus* (ainda que o autor a considerasse um mecanismo), em alguns campos como o educacional, sua influência é enorme. Se comparamos, por exemplo, o campo científico, jurídico e educacional, podemos inferir que nos dois primeiros o agente pode possuir capitais relativos a eles ou *habitus* por conta da influência familiar. No entanto, no campo educacional, além dessa, existe a *doxa* de todos os que convivem com ele (uma vez que a maioria já frequentou ou teve contato com esse campo) e ainda a que o próprio agente constituiu no período como aluno, como destacou Tardif (2010).

Dessa forma, nesse campo específico, consideramos que a *doxa* pode ser subsídio para a conformação de *habitus*. Utilizando a nomenclatura “crenças”, Pimenta (2012, 2013), Gauthier et al. (1998), Tardif (2010) e Carr e Kemis (1988) destacam como elas influenciam na constituição dos saberes. Ao definirem os tipos de saberes que os professores possuem e utilizam em sua prática (saberes das teorias morais, sociais e abordagens filosóficas gerais; saberes do corpo de conhecimento profissional; saberes de habilidades; saberes contextuais; saberes populares e saberes do senso comum), Carr e Kemis (1988) destacam que os do senso comum da prática estão relacionados ao corpo de suposições e opiniões que o professor possui, ou seja, às suas crenças pessoais. Na mesma ótica, os autores definem que o saber popular estaria relacionado às opiniões e crenças coletivamente formuladas. Eles destacam que

*‘El saber’ se define a veces como ‘creencia en lo justificadamente cierto’. No todos los saberes que hemos descrito en relación con los profesores son ‘saber de acuerdo con esa definicion. Puede tratarse de cosas no ciertas, o no justificadas, o en las que nadie cree sinceramente. Aunque parezca contradictorio, la creencia no alcanza la categoría especial de ‘saber’ sino quando ha resistido al examen: es decir, cuando*

*puede ser tratada como problematica y en efecto lo ha sido.* (CARR; KEMIS, 1988, p. 60<sup>17</sup>).

A aparente crença numa tida verdade óbvia, pode consolidar falsas compreensões ou modos de operar do campo educacional. Assim, a formação docente, de modo ímpar necessita (res)significar tais entendimentos à luz de suas teorias, práticas e reflexões críticas. Tardif (2010, p. 261) preocupa-se com essa questão ao afirmar que há alunos que não modificam suas crenças sobre o ensino na formação docente e, ao ingressar no magistério as “reativam para solucionar seus problemas profissionais. [...] aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. A mesma inquietação é evidenciada por Gauthier et al. (1998, p. 34) quando ao defenderem a necessidade dos saberes da ação pedagógica destaca que na ausência de um corpo válido desses, “o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada ou em quase nada, do cidadão comum”.

Gauthier et al. (1998) destaca que os saberes da ação pedagógica envolvem a gestão da matéria e a gestão da classe. A primeira engloba as operações, estratégias e recursos utilizados para auxiliar na aprendizagem, com clareza na linguagem. A gestão da classe por sua vez, diz respeito às regras, comportamentos e mecanismos necessários para que o ambiente da classe esteja favorável ao ensino e à aprendizagem. Esses dois modos de gerir a ação pedagógica, por vezes, podem ser denominados comumente de “saber ensinar” ou ainda, “ter didática”. Pimenta (1997, 2012) ao discutir a respeito da importância dos saberes pedagógicos infere que

Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em unísono, com base em suas experiências, que *‘ter didática é saber ensinar’* e *‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’*. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que *os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino certo*; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um *reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos*. (PIMENTA, 2012, p.26, grifo nosso).

---

<sup>17</sup>. ‘O conhecimento’ é algumas vezes definido como ‘crença no justamente verdade’. Nem todo conhecimento que descrevemos em relação aos professores é ‘conhecimento’ de acordo com essa definição. Podem ser coisas que não são verdadeiras, ou não justificadas, ou nas quais ninguém acredita escandalosamente. Embora pareça contraditório, a crença não alcança a categoria especial de ‘saber’, mas quando ela resistiu ao exame: isto é, quando pode ser tratada como problemática e, de fato, tem sido. (CARR; KEMIS, 1988, p. 60, tradução nossa).

Uma crença que perpassa a formação de professores é que o “ter didática” e o “saber ensinar” são necessários e suficientes em si mesmos. Entretanto, pontuamos que em nossa compreensão, dependendo de como o agente compreende e estrutura sua noção de “saber ensinar” essa pode contemplar a noção de “ter didática” (enquanto articulação das dimensões técnica, humana e política) ou distanciar-se totalmente. Concluimos que numa perspectiva crítica, “ter didática” seria parte do “saber ensinar”, o qual, segundo Gauthier et al. (1998, p.158), “intervém tanto nos meios quanto no plano normativo e interpretativo; por conseguinte, ocorre seleção e hierarquização das finalidades”.

Roldão (2007) destaca que saber ensinar não é um dom ou vocação, ainda que alguns possuam uma personalidade para tal, como também não é apenas a utilização de uma técnica pois, apesar de ser importante é uma função social realizada com e para a formação. Para ela, “é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal<sup>18</sup> curricular [...] ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente”, processo que requer saberes científicos e pedagógicos. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102). Dessa forma, saber ensinar é um conceito amplo, que indica articulação entre a dimensão técnica – saberes do conhecimento científico – e formativa - saberes pedagógico e da experiência –, respectivamente, de modo que, engloba a noção de “ter didática”, a qual está diretamente relacionada ao ensino.

É Tardif (2010) quem explica e ratifica a noção de que a formação inicial visa a dotar de *habitus* os futuros professores à prática profissional, à reflexão e a um fazer consciente, superando atitudes pautadas na *doxa*. Para Gauthier et al. (1998) alguns *habitus* incorporados podem ser percebidos quando se analisam modos de realizar o processo de ensino e determinados comportamentos são comuns na cultura e agir profissional. Na mesma perspectiva, Pimenta et al. (2013, p. 148) pontuam que, por vezes, os professores resolvem os problemas sem, necessariamente, possuir “consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e pela sua prática, condição para que se construam novos saberes e para modificarem suas ações, ou seja, para teorizar”. Nesse sentido, a reflexão pode contribuir na (res)significação e (re)adaptação de *habitus* e crenças, como também na estruturação de estratégias para o campo.

No que se refere à *doxa* implicada sobre a docência, o ensino e a Didática, Pimenta (2012, p. 18) pontua que estão relacionadas “a uma didática prescritiva e de instrumentalização

---

<sup>18</sup> Podemos entendê-lo como o conhecimento científico ou, na teoria dos saberes docentes, os saberes do conhecimento em Pimenta (2012) ou os saberes curriculares e disciplinares em Tardif (2012).

técnica do fazer docente”, compreensão superada desde os anos 1980. Fundamentada em Houssaye (1995), Pimenta (2012, p. 28-29) destaca algumas ilusões (crenças/*doxa*) que podem ser vivenciadas na formação de professores:

- a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar: “eu sei o conteúdo, então sei como fazer a matéria”;
- a ilusão do saber didático: “eu sou especialista na matéria então sei tudo a respeito do seu saber-fazer”;
- a ilusão do saber das ciências do homem: “eu entendo a conjuntura atual então vou explicar todas as causas e consequências”;
- a ilusão do saber pesquisar: “o ensino é um meio para descobrir se as diferentes metodologias funcionam”;
- a ilusão do saber-fazer: “funcionou na minha turma do ano passado, então eu dou conta do processo de ensino”.

Podemos pontuar ainda, outros exemplos da *doxa* do campo educacional:

- “o professor dá aula” ao invés de ele faz a aula com os alunos (RIOS, 2001);
- “o professor transmite/transfere conteúdo aos alunos” numa relação ao viés tradicional que não está relacionada à concepção de escola, sociedade e Didática atual (FREIRE, 2016);
- “a Didática só ensina receitas de bolo e técnicas” numa relação com a vertente instrumental (CRUZ; ANDRÉ, 2012);
- “saber ensinar é ter didática” evidenciando a relação técnica com o campo e a carência da compreensão da necessidade de outros saberes (PIMENTA, 2012);
- “ter experiência é o tempo de trabalho ou a repetição das aulas por muito tempo” em oposição à ação de experimentar/experienciar novos conhecimentos, saberes, metodologias e outros. (ROLDÃO, 2017);
- “os conhecimentos pedagógicos são mais simples que os científicos” desvalorização não apenas o campo e seus *habitus*, mas a própria ação docente a qual estrutura-se sobre eles (ROLDÃO, 2017);
- “o bom professor é aquele que sabe o conteúdo”, tornando inferior as demais dimensões que são importantes para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva (D’ANTONIO, 2013).

Perrenoud (2005, p. 32) corrobora na compreensão de que a *doxa* pode estruturar o *habitus* (individual dissonante do *habitus* coletivo do campo) quando destaca que, por vezes,

os professores “chegam à sala de aula sem saber o que significa ser aluno, sem imaginar as exigências específicas da instituição e, na falta de modelo em relação ao qual situar-se, reproduzem comportamentos existentes em outros espaços sociais”.

Além disso, cumpre destacar a importância da influência familiar e social na formação docente. Para Cunha et al. (2002) esse *corpus* de saberes constituídos na formação e socialização pré-profissionais nem sempre se articulam harmonicamente, pela pertença a distintos campos e múltiplos olhares. Eles se ajustam à medida que o agente reflete, torna-se crítico e autônomo em sua profissão e, isso demanda não apenas tempo, mas a superação das dificuldades relacionadas ao medo, ansiedade, ausência de experiência, insegurança, entre outras.

Assim, mais que teorizar e focalizar numa dimensão técnica, subsidiemo-nos na necessidade do humano e do político para romper com hegemonias e *doxas* impregnadas no campo educacional. Meirieu (2010, p. 55<sup>19</sup>) em suas “*Cartas a un joven professor*”, destaca o viés técnico da Didática, mas argumenta sobre sua dimensão humana:

*Ya sé que el término ‘didáctica’ provoca, entre algunos de mis jóvenes colegas, una alergia especialmente pertinaz. Vem en él una teorización excesiva, tecnocrática y propia de la jerga del acto de enseñar.[...] Me gustaría convencerlos de que hay una didáctica que, por el contrario, permite hacer accesibles y transparentes los contenidos del saber que devem enseñarse, sin que por ello, pierdan su encanto... Em el siglo XVII fue Comenius quien utilizo por la primera vez este término con la acepción que actualmente le damos. [...] Su obsesión permanente será hacer accesibles los conocimientos humanos para reunir a los hombres... em lugar de emprender cualquier intento inútil de hacerlos más complejos.*

A técnica, segundo Martins (1989) é uma instância intermediária para a ação docente. Assumindo diferentes denominações e com distintos recursos está intrinsecamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Quando ela é o centro do processo recaímos no tecnicismo descrito por Saviani (2012). Entretanto, como já descrito por Farias et al. (2011) e Candau (1988), destacamos o posicionamento de Soares (1985, p. 39): “Se se pensar na história da Didática, concluir-se-á que negar o seu conteúdo instrumental, normativo e pretensamente neutro é, de certa forma, negar a própria disciplina”. Na Didática Crítica a dimensão técnica não é sobrevalorizada, mas estrutura as dimensões humana e política para auxiliar no ensino e na aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de uma abordagem crítica de educação. Paulo (1990, p. 91) corrobora com essa perspectiva afirmando que “a própria dimensão técnica

---

<sup>19</sup> Eu já sei que o termo ‘didática’ causa, entre alguns dos meus colegas, uma alergia particularmente obstinada. Veem nele uma excessiva teorização tecnocrática, própria do jargão do ato de ensinar. [...] Eu gostaria de convencê-los de que há uma didática que, ao contrário, torna o conteúdo do conhecimento que devem ensinar acessível e transparente, sem perder seu encanto... No século XVII, foi Comenius quem o utilizou pela primeira vez. [...] Sua obsessão permanente será tornar o conhecimento humano acessível para unir os homens... em vez de tentar emprender qualquer tentativa inútil de torná-los mais complexos. (MEIRIEU, 2010, p.55, tradução nossa).

representa um ângulo da dimensão política, na medida em que a busca de formas que favoreçam a aquisição do saber, por uma parcela cada vez mais expressiva dos alunos”. Assim, utilizar a dimensão técnica, é em nossa compreensão valorizar o olhar humano, as múltiplas possibilidades e ferramentas de aprendizagem descritas por Meirieu (1998), como também oportunizar processos que instigam à crítica, reflexão e desenvolvimento da autonomia.

Podemos inferir desse modo que, a Didática Crítica fundamentada em suas três dimensões, possibilita articular o viés operacional que ela possui (dimensão técnica), em parceria com um processo de ensino situado e comprometido com o contexto da sociedade (dimensão política) utilizando-se de possibilidades e imersões inter e intragrupoais, afetivas e subjetivas (dimensão humana). Cumpre mencionar que, Pozo (2002) pondera a respeito da necessidade de processos de ensino-aprendizagem os quais desenvolvam além da dimensão cognitiva, o que o autor denomina de aprendizagem social. Para o autor, ela está relacionada à aquisição de habilidades sociais e, no contexto da formação docente, diz respeito não apenas aos comportamentos, mas aos modos do estabelecimento da comunicação no cotidiano profissional.

Del Prette e Del Prette (2001, 2011) discutem a respeito dessa temática e as definem como um conjunto de comportamentos sociais que o indivíduo utiliza nas relações interpessoais. Os autores pontuam que elas

[...] são *aprendidas* e, portanto, podem ser *ensinadas*; a aprendizagem de habilidades sociais pode ocorrer de maneira *incidental* ou pode ser *planejada* por meio de condições estruturadas (de ensino ou de terapia); como o contexto social é permeado por diferentes *subculturas*, cujas práticas se alteram ao longo do tempo, certas habilidades sociais podem ser valorizadas em determinados contextos, em detrimento de outras (*caráter situacional cultural das habilidades sociais*) [...]. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 43, grifo do autor).

Se podem ser aprendidas e ensinadas, não há como diferenciar a intencionalidade ou a inconsciência em seus processos, de modo que, no que se refere à educação, algumas são planejadas pelo docente, enquanto outras são de sua personalidade. Assim, a observância da ação docente por parte do aluno, não possibilita que esse identifique, num primeiro momento, se são planejadas ou não tais habilidades, as quais fazem parte de sua *doxa*. Ao ingressar na formação docente, a reflexão permite analisar e compreender mais a respeito dessas.

Quando Maria Isabel da Cunha (1988, 1996) escreveu sua tese, identificou algumas habilidades de ensino utilizadas pelos bons professores indicados na pesquisa, como sintetizamos no Quadro 10:



Quadro 10 – Habilidades de ensino utilizadas pelos bons professores

<b>HABILIDADES DE ENSINO</b>	
<b>Classe</b>	<b>Habilidades relacionadas</b>
Organização do contexto da aula	Explicitar o objetivo da aula; Localização histórica do conteúdo; Relação entre o conteúdo e outras áreas do saber; Usar artifícios verbais para apontar as questões fundamentais.
Incentivo à participação do aluno	Capacidade de formular perguntas; Uso de palavras de reforço positivo; Aproveitar as respostas dos alunos; Valorizar as experiências cotidianas.
Trato da matéria de ensino	Tornar a linguagem acessível; Uso de exemplos.
Varição de estímulos	Uso adequado dos recursos de ensino; Movimentação realizada no espaço de sala de aula.
Uso de linguagem	Clareza nas explicações; Senso de humor no trato com os alunos.

Fonte: Cunha (1988,1996).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Algumas das habilidades sociais podem ser associadas às habilidades de ensino de Cunha. No Quadro 11, sistematizamos as sete classes de habilidades sociais propostas por Del Prette e Del Prette (2001), identificando suas singularidades:

Quadro 11 – Classes de habilidades sociais

<b>HABILIDADES SOCIAIS</b>	
<b>Classe</b>	<b>Habilidades relacionadas</b>
Comunicação	Iniciar, manter e encerrar a conversa; Fazer e responder perguntas; Gratificar e elogiar; Dar e receber feedback.
Automonitoramento	Adequar seus pensamentos às situações sociais
Civilidade	Apresentar-se, cumprimentar, agradecer, despedir-se e outras.
Assertivas de enfrentamento	Apresentar sua opinião, concordar, discordar; Fazer, aceitar e recusar pedidos; Desculpar-se e admitir falhas; Estabelecer e encerrar relacionamento pessoais/afetivos; Expressar raiva e pedir mudança de comportamento; Interagir com autoridades; Lidar com críticas.
Empáticas	Capacidade de compreender/sentir os pensamentos e sentimentos do outro seja cognitiva, afetiva ou comportamental.
Trabalho	Coordenar o grupo; Falar em público; Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos.
Educativas	Estão relacionadas à apresentação das atividades, transmissão dos conteúdos, mediação das interações educativas entre os alunos e de avaliação das atividades
Expressão do sentimento positivo	Fazer amizades; Expressar a solidariedade; Cultivar o amor.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2001).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Comparando a síntese das habilidades de ensino e sociais à ação docente, podemos destacar que as pertencentes às classes educativas, de comunicação, de automonitoramento estão diretamente relacionadas. As demais, seriam o resultado da aprendizagem e do

autoconhecimento, além do desenvolvimento do *habitus* nesse campo e da vivência no cotidiano escolar.

Nenhum dos 45 trabalhos analisados (discutidos na seção anterior e expostos no Apêndice A), fundamentou-se em Pierre Bourdieu como referencial teórico a fim de compreender o “movimento” de sistematização e compreensão consciente e intencional sobre o campo educacional. Tal percurso teórico permitiu (re)criar e estruturar a pesquisa de modo **inovador e original** no sentido de explicitar crenças (atitudes *dóxicas*) e como essas poder ir se alterando, modificando ou estruturando na formação de um *habitus* no campo educacional. Nessa perspectiva, Imbernón (2016, p. 46) destaca que uma das atitudes *dóxicas* sobre o *habitus* educacional é a de que

Ser professor não consiste apenas em ir fisicamente à escola, dar aulas, promover a leitura e ministrar exercícios e tarefas, como ainda pensam muitas pessoas. Quando éramos crianças pensávamos que o professor ou a professora era uma pessoa rígida, séria; não os imaginávamos como nossos pais (a não ser que eles também fossem professores); não percebíamos que podiam ter uma vida ‘normal’, como a de nossas famílias.

A citação nos motiva a refletir sobre a *doxa*, enquanto aquelas compreensões e crenças óbvias que por serem admitidas como tal não são procuradas. A noção de ser “bom professor” seria então óbvia? Acaso não merece ser contada sob a ótica dos diferentes agentes que permeiam, particularmente, o campo educacional? (BOURDIEU, 2003).

Quando delimitamos a questão orientadora deste estudo, tínhamos como certa a influência da *doxa*, especialmente a partir da formação inicial, quando os professores já possuem práticas e estruturas estruturadas de ação nesse campo e, estruturantes, no sentido de subsidiar seu trabalho. Ademais, a partir da tomada de consciência sobre a *doxa* e com a inculcação do *habitus* é que serão sistematizadas de modo consciente e fundamentado epistemologicamente o fazer. Segundo Tardif (2010, p. 181), eles “podem se transformar num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em ‘traços da personalidade profissional’: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. A afirmação expressa pelo autor vai ao encontro do que Vaillant e Marcelo (2012, p. 18) destacam quanto às características dos bons docentes, relacionadas ao comprometimento com seus alunos e sua aprendizagem, a reflexão sobre a ação, a possibilidade de aprender com as suas experiências e a de seus colegas e, quanto ao conhecimento do conteúdo e de como ensiná-lo.

A constituição do *habitus* no campo educacional e, particularmente a concepção sobre ser “bom professor” evidencia a partir de Day (2004) e Vaillant e Marcelo (2012) uma noção que envolve não apenas singularidades afetivas, mas a sistematização dos saberes especificados por Tardif (2010). Tal perspectiva ratifica a necessidade de que as noções de senso comum (*doxa*) sobre o ser professor, sistematizadas sem o capital e as estratégias desse campo sejam de fato articuladas a fim de promover não somente a incorporação de um *habitus* e demais mecanismos de campo, mas superem noções consideradas inexecutáveis neste século: ensino reprodutivista, aprendizagem mecânica e descontextualizada, aulas que não despertam o interesse dos estudantes e foco apenas em nota e avaliações para “serem aprovados”.

A possibilidade de superação de uma docência restrita à transmissão de conhecimentos e pautada na reprodução, reside nos objetos de estudo das disciplinas didático-pedagógicas, segundo Albino (2014). A pesquisa realizada por ela, evidencia que tais disciplinas contribuem para um “processo de transição entre os parâmetros da racionalidade técnica e aqueles que abrangem a profissionalização, tendendo a uma perspectiva da docência mais centrada na profissionalidade”. (ALBINO, 2014, p. 209).

Ainda que seja difícil perceber, identificar e descrever o *habitus*, entendemos que ele vai se estruturando, em nossas compreensões, a partir das influências e crenças pessoais, familiares, culturais e escolares. Então, quando o licenciando adentra ao espaço escolar, não mais na figura de aluno, mas de professor, de algum modo ele vai utilizar das diferentes *doxas* que possui para formar o *habitus* relativo ao campo, inclusive os saberes docentes já constituídos. Behrens (1996, p. 125) destaca que essa “iniciação profissional do professor é recheada de aventura, encontros, desencontros, angústias e sucessos. Percebe-se desde o primeiro contato pedagógico com os alunos que o docente, ao adentrar a escola, carrega todo o referencial da sua formação acadêmica”.

Consideramos que o agente que adentra ao campo educacional é alguém que utilizará de estratégias nele, conquistará capitais e, ainda captar novos agentes. Destarte, deve contar com um *habitus* estruturado a partir da leitura de mundo atual desse espaço social. Isso porque, a *doxa* que o agente possui influencia diretamente na estruturação do *habitus*: ela pode ser promovida a um *habitus* ou alterada a partir da sua atuação no campo e incorporação/estruturação dos mecanismos desse Assim, compartilhamos do posicionamento de Oliveira e Behrens (2014, p. 269), de que na formação docente podem ser modificadas crenças e *habitus*, a partir, “de reflexões sobre a sua ação didática propriamente dita. O processo reflexivo ajuda na adequação da ação docente desenvolvida e a análise da pertinência de suas ações e a avaliação dos possíveis reflexos na aprendizagem dos alunos”.

Para que esse movimento ocorra, devem ser superadas as práticas decorrentes do paradigma conservador em direção à uma formação inovadora, a qual está articulada com a formação de um bom professor na leitura de mundo atual. Por isso, uma formação ancorada nesse paradigma e associada à um viés crítico de ensino o qual deve valorizar a diversidade de pensamentos, estratégias e possibilidades de aprendizagem, para que, esse “bom professor” auxilie a ajustar as lentes dos alunos à uma leitura de mundo crítico-emancipadora, resultado do seu próprio olhar, refletir e analisar e não “dos olhos” do professor. (BAGIO; CASTANHO; PEREIRA, 2019; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014).

Retomando a questão inicial proposta, evidenciamos a necessidade de compreender a *doxa* daqueles que adentram ao campo educacional (como futuros professores). Conforme a epígrafe inicial dessa seção, sem modificar a *doxa*, ou seja, em um processo de formação inicial precário, tende-se a se manter a ideologia tradicional, em que a necessidade de crítica e reflexão no processo educativo são meros coadjuvantes. Se consideramos que a leitura de mundo atual do campo educacional estimula a um *habitus* pautado na vertente crítica (SAVIANI, 2012), em um modelo pedagógico relacional (BECKER, 1994) e em uma abordagem de ensino que ocorre a partir da sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2012): a quem favorece alimentar/manter uma *doxa* não compatível com as atuais regras de funcionamento do campo? A nosso ver, aos sistemas políticos, que controlando ideologicamente uma população submissa e que não questiona, é vulnerável a atrocidades sociais (IMBERNÓN, 2016). Então, compreender a *doxa* relativa ao ser “bom professor” nos impulsiona a perceber o movimento não apenas formativo, mas também de estratégia no espaço social educacional, pois cada agente, influenciado por seus saberes pessoais e culturais acaba desenvolvendo uma noção particular a partir dos diferentes campos que permeia e dos processos vivenciados.

Partindo de um pressuposto ontológico sobre a docência, ou seja, com relação a perceber as demandas da sociedade ou as condições sobre como essas ocorrem, é necessário que o conhecimento “dado” ou “óbvio” seja explicitado para inferir se ocorreram modificações no espaço-tempo e se essas visam a manter, modificar ou consolidar quais compreensões (estratégias e *habitus*) nesse campo. Portanto, é necessária uma pedagogia racional, a qual seja um mecanismo de choque, capaz de modificar um *habitus* e, desse modo contribuir para uma reorganização desse campo e, uma nova estratégia em relação aos demais (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Durante os cursos de formação de professores, é necessário que os formadores permanentemente analisem, estudem a respeito da formação didática geral e específica ofertada, pois essa fundamenta todo processo formativo, de identidade docente. (VEIGA, 2009). Há que

se superar a formação didática dicotômica entre a priorização do caráter técnico/instrumental ou político/crítico. (FARIAS et al., 2011). Ademais, Imbernón (2011, p. 18), evidencia a necessidade de aquisição dos diversos saberes a partir de “conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural, etc.)”. Tal afirmação corrobora com a compreensão de Soares (2012, p. 93) de que formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma área específica, mas para a compreensão e as vivências a respeito da ação educativa, pedagógica e docente.

A discussão sobre o “bom professor” é comumente associada ao campo da Didática, pois seu objeto de estudo é o ensino, o qual possui implicações sobre essa compreensão. O conhecimento didático, por sua vez, relaciona-se à inovação não somente ao processo de ensino-aprendizagem, mas à formação de professores, pois, em geral, tem sido priorizado sob o enfoque técnico, em detrimento do viés político e sociocultural. (VEIGA, 2009). É Veiga (2009, p. 38) quem destaca a necessidade de a Didática ser uma “inovação edificante [que] procura reconfigurar o conhecimento com base na prática; por outro lado, e dialeticamente, permite a discussão crítica dos conhecimentos teóricos assimilados”.

Os diversos saberes destacados por Tardif (2010) são o subsídio para a compreensão da docência enquanto profissão e, da sistematização sobre ser “bom professor”. Para Day (2004, p. 41), o bom ensino ou o “bom professor” engloba além de valores, a personalidade (identidade e valores morais), a compreensão e atitudes para a aprendizagem e os vínculos afetivos que promovem um processo reflexivo que priorize o crescimento pessoal, profissional, cognitivo, etc. de todos os envolvidos. Então, nesse modo de perceber a docência e o ser “bom professor”, “a tarefa fundamental do professor é ensinar [...]; mas também *aprender*. Não é um bom professor aquele que não aprende ensinando. Esta é uma das características do bom professor e da boa professora”. (IMBERNÓN, 2016, p. 40).

Em síntese, destacamos que essa última seção procurou integrar os quatro elementos teóricos que subsidiaram essa pesquisa: os saberes docentes, a Didática e seus elementos inter-relacionados, o ser “bom professor” e os conceitos bourdieusianos de campo, *habitus* e *doxa*. A Didática enquanto campo contribui, segundo os teóricos estudados, para a estruturação dos saberes docentes (particularmente os pedagógicos), ressignificação de elementos da *doxa* oriundos da vivência enquanto aluno, sob o olhar do que esse compreende sobre a docência e o ser “bom professor”. Na sequência, procederemos à apresentação dos instrumentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

### **3. MARCO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

A proposta deste capítulo é apresentar o contexto metodológico da pesquisa realizada, desde a abordagem utilizada, os participantes e instrumentos de coleta de dados, bem como, o modo como será empreendida a análise desses. Em síntese, utilizamos dos pressupostos da teoria da prática bourdieusiana, com os licenciandos da UEPG, para perceber o impacto da disciplina de Didática na formação docente, mediante suas possíveis contribuições nesse processo. Para tal, utilizamos de dois questionários os quais foram estudados a partir da Análise Textual Discursiva, sistematizada pelas Análises de *Clusters* e de Grafos, além de uma análise do programa da disciplina.

#### **3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

A perspectiva epistemológica do presente estudo está relacionada à “teoria da prática” desenvolvida por Bourdieu (1983; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), associada a um posicionamento epistemológico de cunho crítico-interpretativo, com base na perspectiva relacional por ele desenvolvida (MAINARDES, 2018). O enfoque epistemológico será direcionado a partir de uma metodologia que buscou evidenciar, em um momento inicial, elementos relativos à *doxa*, principalmente das significações relativas ao processo escolar e, em um momento posterior, observar modificações nesse conjunto de crenças, predominantemente a partir da disciplina de Didática como também de seu contato com o cotidiano escolar, com a realização dos estágios supervisionados obrigatórios de cada curso de licenciatura.

Precursor de uma teoria dos campos que versa a compreensão do espaço social enquanto espaço de lutas, dominação e de articulação de diferentes capitais, Bourdieu desenvolveu seus estudos e pesquisas em um pressuposto que apresenta as movimentações desse espaço social e sua reconfiguração a partir dos agentes, seus mecanismos e condições nesse meio. Para Campos (2016) fundamentado em Bonnewitz (2003), apesar de Pierre Bourdieu não se considerar inserido em uma única corrente epistemológica, ele utiliza das discussões teóricas de diversos autores como Althusser, Marx, Bachelard, Lévi-Strauss e Husserl, por exemplo. Em geral esse sociólogo é filiado ao estruturalismo genético ou

construtivista<sup>20</sup> (THIRY-CHERQUES, 2006) ou ainda construtivismo estrutural (GRENFELL, 2018). Dito de outro modo, “O estruturalismo de Bourdieu se volta para uma função crítica, a do desvelamento da função social” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.28). Essa classificação foi “consentida pelo próprio sociólogo meio a contragosto” (CAMPOS, 2016, p. 404), uma vez que ele mesmo afirmava não se “encaixar” nessas classificações, pois

[...] a resposta à pergunta de saber se um autor é marxista, durkheimiano ou weberiano não acrescenta praticamente nenhuma informação sobre esse autor. [...] A lógica do rótulo classificatório é exatamente a mesma do racismo, que estigmatiza, aprisionando numa essência negativa. [...] De minha parte, mantenho com os autores uma relação muito pragmática: recorro a eles como ‘companheiros’, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis. (BOURDIEU, 2004, p.41)

Assim, uma vez que Bourdieu foi ao longo de sua trajetória se afastando dos ideais estruturalistas, a partir de um “movimento na direção da compreensão dos agentes como sendo eles próprios geradores de teoria, e não objetos de interpretação de filósofos sociais acadêmicos” (ROBBINS, 2018, p. 59), optamos por denominar seus estudos como uma “teoria da prática<sup>21</sup>”, ou seja, uma teoria prática das atividades sociais e que engloba os conhecimentos fenomenológico (diz respeito às experiências de mundo e relação de familiaridade com o meio), objetivista (relações que estruturam práticas e seus modos de compreendê-las a partir da ruptura com aquilo que aparentemente é natural ou evidente) e praxiológico (relações dialéticas entre o conhecimento objetivista e as estruturas formadas e as disposições incorporadas). Esses, constituem três modos de conhecimento teórico, uma vez que são necessários, tanto a partir da compreensão prática do mundo social (fenomenológico), o questionamento dessa (objetivista) e das condições teóricas e sociais (praxiológico) em que essa ocorre (BOURDIEU, 2003).

Esse modo de interpretar a realidade constitui uma perspectiva de que o real é compreendido a partir de uma perspectiva relacional. Nessa, de acordo com Silva (2014, p. 76), “não existe na totalidade uma realidade objetivamente fechada em si, e sim uma construção da realidade que se faz de maneira relativa a partir da posição ocupada no espaço social e simbólico, ambos dialeticamente interligados”. Assim, a realidade é construída, percebida e entendida a partir da posição, da *doxa* e do *habitus* dos agentes, além dos seus capitais (cultural, social, simbólico e econômico) e estratégias no campo.

<sup>20</sup> Conforme Thiry-Cherques (2006, p.28), “Consta do cerne do que ele denominou de ‘estruturalismo genético’ ou construtivista, a convicção de que as ideias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística são tributárias da sua condição de produção”.

<sup>21</sup> E não uma teoria da práxis, conceito característico da teoria marxista, nunca foi empregado por Bourdieu, que utilizava simplesmente “prática”: ‘Eu gostaria de observar que nunca empreguei o conceito de práxis, que, pelo menos em francês, tem um ligeiro ar de grandiloquência teórica - o que é muito *paradoxal* - e aparenta marxismo convencional, jovem Marx, Frankfurt, marxismo iugoslavo... Sempre falei, simplesmente, de prática’. (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Partindo das questões relacionadas à vigilância epistemológica discutidas por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), o projeto de pesquisa da tese foi submetido no mês de março de 2018 à Plataforma Brasil, o qual teve seu parecer favorável para a realização do estudo, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 85108618.6.0000.0105.

Utilizamos da abordagem qualitativa de pesquisa, pois conforme Flick (2009, p.20), ela possui “relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”. Tal noção vem ao encontro da perspectiva epistemológica bourdiesiana, especialmente à compreensão da atual função social da Didática e como ela pode ampliar sua função crítica no que se refere à formação docente (e constituição de um *habitus*) para atuação no campo educacional, tendo como referência o ser “bom professor”.

Flick (2009, p. 23), destaca que tal abordagem de pesquisa deve considerar essencialmente a “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões de pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”. Considerando tais aspectos, a fim de possibilitar a participação do maior número de licenciandos matriculados na disciplina de Didática, em 2018, foi utilizado como instrumento inicial para coleta dos dados, um questionário impresso. Após coletados, os dados foram tratados e organizados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), e da Análise de *Cluster*, para evidenciarmos as distintas percepções sobre o ser professor. Assim, na coleta e organização de dados utilizamos tanto de mecanismos quantitativos, como qualitativos, para que emergissem as relações entre os licenciandos dos agrupamentos e as reflexões aos pressupostos teóricos estabelecidos. O mesmo processo foi realizado com a segunda coleta de dados, por meio de um questionário *online* entre abril e junho de 2019.

Portanto, os dados oriundos dos questionários estão associados ao enfoque e perspectiva quantitativa, sistematizados pelo *software Mathematica*<sup>®</sup>, utilizando-se da Análise de *Cluster*, o qual versa sobre o agrupamento dos licenciandos a partir de suas respostas organizadas em planilhas seguindo a distribuição binomial (PEREIRA, COSTA; LUNARDI, 2017; BATTAGLIA, DI PAOLA; FAZIO, 2016) e também Grafos (PEREIRA, 1997). Essas, foram categorizadas à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2016). Todos os detalhes a respeito dos instrumentos análise de dados, serão especificados na seção 3.3. A seguir, apresentamos o contexto pesquisado, os participantes e instrumentos de coleta de dados.



### 3.2 CONTEXTO PESQUISADO: AMOSTRA E INSTRUMENTOS

Tomando o objeto de estudo delimitado, o impacto da Didática na formação docente, no que diz respeito à instituição pesquisada, a UEPG, a disciplina está presente em todos os cursos investigados, no entanto, em séries distintas. No Quadro 12, apresentamos as disciplinas pedagógicas gerais comuns aos cursos e os semestres/séries a serem cursados, a partir do Catálogo de Cursos da UEPG (2018), o qual apresenta a matriz curricular:

Quadro 12 – Disciplinas pedagógicas gerais<sup>22</sup> comuns aos cursos por semestres/séries

CURSO	Disciplina				
	Didática	Fundamentos da Educação	Psicologia da Educação	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Ciências Biológicas	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Educação Física <sup>23</sup>	2ª série	-	1ª série	2ª série	4ª série
Física	3ª série	2ª série	3ª série	1ª série	4ª série
Geografia <sup>24</sup>	2ª série	1ª série	2ª série	1ª série	4ª série
História	2ª série	-	2ª série	1ª série	3ª série
Letras	2ª série	1ª série	1ª série	3ª série	2ª série
Matemática	3ª série	2ª série	2ª série	1ª série	3ª série
Química	2ª série	1ª série	2ª série	3ª série	2ª série
	Didática	Fundamentos da Educação	Psicologia da Educação	Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Artes Visuais	2ª série	1ª série	1ª série	1ª série	3ª série
	Didática	Fundamentos e Sociologia da Educação	Psicologia da Educação	Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Música	1ª série	1ª série	2ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Catálogo de Cursos da UEPG (2018).

Os questionários foram elaborados a fim de contar com a participação dos licenciandos da UEPG, em dois momentos: antes e após cursar a disciplina de Didática, a fim de perceber alguma (res)significação da *doxa* inicial e possíveis nuances da estruturação de um *habitus* (ainda em processo de constituição, uma vez que sua entrada no campo educacional não está

<sup>22</sup> Indicamos no quadro apenas as disciplinas pedagógicas gerais, pois são as disciplinas comuns aos cursos, de modo que não desconsideramos as disciplinas pedagógicas específicas atreladas a cada um deles. Optamos por não as descrever para não tornar cansativa essa descrição, mas tais disciplinas e ementas podem ser encontradas no Catálogo de Cursos da UEPG (2018).

<sup>23</sup> Segundo o Catálogo de Cursos da UEPG (2018), no curso de Licenciatura em Educação Física, as disciplinas Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira e Língua Brasileira de Sinais são cursadas na modalidade à distância.

<sup>24</sup> Segundo o Catálogo de Cursos da UEPG (2018), no curso de Licenciatura em Geografia, o Projeto Pedagógico do Curso estabelece, além das mencionadas, a disciplina “Educação Inclusiva” como obrigatória na 4ª série.

formalizada). Ressaltamos que, a escolha pela disciplina de Didática se deve ao fato de que é a disciplina que de modo direto enfatiza as discussões quanto ao processo de ensino-aprendizagem, o qual será posteriormente direcionado às didáticas específicas de cada licenciatura. Assim, como é uma das disciplinas comuns a todas as licenciaturas<sup>25</sup> da UEPG, julgamos conveniente esse momento do processo de formação inicial docente.

Com a definição das turmas, as quais seriam as participantes do estudo, a primeira etapa de coleta de dados, foi a aplicação de um questionário inicial (Apêndice B). O mesmo, foi aplicado na própria aula de Didática na primeira semana de aulas, pela pesquisadora ou pelas professoras da disciplina. O quadro 13, apresenta os dados relativos aos relatórios da Pró-Reitoria de Graduação (coluna “Matrículas” – busca realizada em março/2019) da instituição, com relação ao número de matriculados e de respondentes (bem como os que aceitaram participar da pesquisa e etapas seguintes):

Quadro 13 – Comparativo entre os matriculados e os participantes da pesquisa, bem como a codificação utilizada

Curso	Matrículas	Respostas	Participação no questionário inicial		Se dispuseram à outras etapas da pesquisa	Codificação utilizada na análise dos dados
			Aceitaram	Não-aceitaram		
Ciências Biológicas	47	42	41	1	23	L01-L41
Física	15	15	13	2	8	L42-L54
Artes Visuais	21	15	11	4	7	L55-L65
História	31	24	20	4	15	L66-L85
Educação Física <sup>26</sup>	62	51	44	7	24	L86-L129
Letras	112	72	63	9	45	L130-L192
Música	19	16	10	6	9	L193-L202
Química	27	18	16	2	5	L203-L218
Matemática	20	16	16	0	12	L219-L234
Geografia	33	19	19	0	10	L235-L253
<b>TOTAL</b>	<b>387</b>	<b>288</b>	<b>253</b>	<b>35</b>	<b>158</b>	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos relevante destacar que, dos 387 licenciandos matriculados, na consulta aos relatórios da Pró-Reitoria de Graduação, no início de 2019, 37 não obtiveram nenhuma presença nas aulas. Assim, consideramos que o *corpus* da pesquisa envolveu 350 cursistas, dos quais, 82,28% participaram, sendo analisadas as respostas de 253 licenciandos.

<sup>25</sup> No levantamento realizado por Althaus, Bagio e Berger (2017), explicitamos que à exceção do curso de Música, as demais licenciaturas da UEPG cursam alguma disciplina pedagógica nos semestres/anos anteriores, sendo essas Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação e/ou Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Apenas no curso de Licenciatura em Matemática, os acadêmicos cursam as três disciplinas antes da Didática. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25304\\_12285.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25304_12285.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

<sup>26</sup> Segundo o Catálogo de Cursos da UEPG (2018), no curso de Licenciatura em Educação Física, as disciplinas Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira e Língua Brasileira de Sinais são cursadas na modalidade à distância.

A segunda etapa de coleta de dados, com um questionário pós-disciplina (Apêndice C) ocorreu entre os dias 30 de abril e 25 de junho de 2019, com perguntas abertas e utilizando o mesmo termo de consentimento do questionário inicial (Apêndice B). A coleta foi realizada via *Google Forms*, sendo que o convite à participação foi enviado aos 158 licenciandos que disponibilizaram o contato de e-mail e de WhatsApp<sup>27</sup>. O número total de respondentes foi 62 licenciandos, sendo que um desses (L162) não autorizou o uso dos dados. Desse modo, o corpus para análise do questionário final contempla 61 participantes, conforme o Quadro 14:

Quadro 14 – Participantes distribuídos nos cursos de licenciatura da UEPG conforme as etapas da pesquisa

Curso	Respondentes do questionário inicial	Se dispuseram à outras etapas da pesquisa	Respondentes do questionário final	Licenciandos
Ciências Biológicas	41	23	15	L03, L06, L07, L08, L12, L15, L16, L19, L22, L23, L25, L34, L38, L41
Física	13	8	4	L44, L47, L50, L52
Artes Visuais	11	7	2	L63, L64
História	20	15	5	L70, L75, L76, L77, L83
Educação Física <sup>28</sup>	44	24	7	L90, L107, L108, L109, L111, L120, L127
Letras	63	45	12	L131, L133, L134, L136, L141, L142, L146, L171, L172, L185, L187, L190
Música	10	9	2	L196, L198
Química	16	5	2	L207, L216
Matemática	16	12	6	L219, L221, L222, L223, L226, L228
Geografia	19	10	6	L237, L241, L242, L246, L247, L253
<b>TOTAL</b>	<b>253</b>	158		<b>61</b>

Fonte: Elaborado pela autora .

Após o segundo questionário, encaminhamos um *e-mail*<sup>29</sup> a todos os licenciandos, agradecendo sua participação no estudo.

Na sequência, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados nos dois questionários: as análises Textual Discursiva, de *Clusters* e de Grafos.

<sup>27</sup> Foram enviadas mensagens nos dias 30 de abril, 31 de maio e 22 de junho disponibilizando o link e o prazo em que o questionário estaria aberto.

<sup>28</sup> Segundo o Catálogo de Cursos da UEPG (2018), no curso de Licenciatura em Educação Física, as disciplinas Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira e Língua Brasileira de Sinais são cursadas na modalidade à distância.

<sup>29</sup> E-mail encaminhado em 29/01/2020: “Prezado(a) licenciando(a): gostaria de agradecer a sua participação na pesquisa de doutorado da qual você já respondeu a dois questionários e, se dispôs a conceder uma entrevista. Agradecemos sua disponibilidade, porém, essa etapa foi suprimida na pesquisa de doutorado, uma vez que, se considerou que a quantidade de dados já é suficiente. Mais uma vez, muito obrigada pela sua disposição!”

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados selecionados (questionários), foram refletidos à luz da Análise Textual Discursiva e posteriormente, submetidos, após a tabulação dos dados em planilhas e processados no *software Mathematica*® para a realização da Análise de *Clusters* e Análise de Grafos.

Para o processamento dos dados no *software* e a geração dos *Clusters* e Grafos da Análise, contamos com a colaboração do professor José Tadeu Teles Lunardi, lotado no Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nossos sinceros agradecimentos pelo auxílio nesta etapa da pesquisa, a qual proporcionou a utilização dessa metodologia inovadora para organização e posterior análise dos dados.

#### 3.3.1 Análise Textual Discursiva (ATD)

No processo de organização e análise dos dados, utilizamos da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual é compreendida por Moraes e Galiazzi (2016) como um processo auto-organizado a partir do qual emergem novas compreensões, que não podem ser previstas. Tal processo organiza-se em um “ciclo composto de três momentos: *desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente*”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). Esses momentos também são entendidos como unitarização, categorização e a compreensão renovada do todo, respectivamente. Para os autores, a ATD é concretizada sobre um corpus<sup>30</sup>, ou seja, um conjunto de dados, em que os materiais analisados constituem um conjunto de significantes (expressos nos Quadros 17 e 18 no tópico de Análise de Grafos e no Apêndice D).

A primeira etapa da ATD (desmontagem ou unitarização dos dados) consiste em examinar os dados, fragmentando o texto a fim de produzir unidades constituintes de análise, estabelecendo relação entre leitura, significação e interpretação. Essa etapa contempla: “1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado o mais completo possível em si mesma; 3. atribuição de um nome

---

<sup>30</sup>Em nossa pesquisa, utilizamos de 4 corpus, sendo dois para a constituição dos *clusters* e dois para os grafos, que permitiram a comparação entre os dois processos (cada processo culminou com um conjunto de *clusters* e um de grafos). A descrição desses dois recursos de análise é apresentada nas seções 1.3.2 e 1.3.3 e, a análise e discussão no capítulo 3 e 4.

ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES, 2003, p. 195), culminando com a geração de unidades de significado.

Na etapa de categorização, a qual denominamos de *significantes elementares*, são estabelecidas as relações entre as unidades, “combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Os autores recomendam que o título da unidade representada, evidencie a ideia central expressa pelos significantes pertencentes a ela. No que se refere à constituição dos significantes e unidades de significado eles foram emergentes dos dados do questionário inicial, ou seja, “construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do corpus” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 47) e, na segunda etapa, são do tipo misto, uma vez que os significantes iniciais são utilizados como um *a priori*, sendo complementados a partir do novo conjunto de dados.

Os significantes elementares contemplam as palavras/respostas/expressões que contém o mesmo significado semântico oriunda da unitarização dos dados. Finalmente, a captação do novo emergente, se refere à expressão do metatexto resultante dos dois processos anteriores, o qual não apenas é a combinação dos elementos construídos, mas um diálogo da teoria com a realidade, evidenciando a discussão dos resultados.

Moraes e Galiazzi (2016, p. 191) afirmam que

O processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica. Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. São processos hermenêuticos.

Essa estratégia de análise vai ao encontro da teoria bourdiesiana, por captar a realidade, a fim de “compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias”. (MORAES, 2003, p. 206). Assim, por suas características fenomenológicas-hermenêuticas, conecta-se aos pressupostos de Bourdieu, o qual compreende que a interpretação da realidade segue um viés relacional, a partir da inserção e pertencimento ao campo, bem como os mecanismos mobilizados para sua manutenção e ascensão.

### 3.3.2 Análise de *Cluster* (ACI)

A Análise de *Cluster* (ACI) ou *clusterização* é uma estratégia para a geração de agrupamentos ou aglomerados (*clusters*) de materiais/indivíduos a partir de informações fornecidas, segundo critérios de similaridade entre eles.

Battaglia, Di Paola e Fazio (2016, p.3), destacam que tal estratégia é um “*effective method to extract the underlying subgroups in student [...], each cluster is characterized by means of a careful reading of the typical trends in the answers of the individuals that are part of the cluster*”<sup>31</sup>. Esse método é considerado eficiente pois permite de modo analítico e estatístico, aproximar os sujeitos de acordo com frequências e respostas típicas. Os autores apontam ainda que, essa metodologia tem sido utilizada em diferentes campos, desde os relacionados à saúde, arqueologia, economia e estudos de mercado, uma vez que “*these techniques allow the researcher to locate subsets or clusters within a set of objects of any nature that have a tendency to be homogeneous ‘in some sense’*”<sup>32</sup>. (BATTAGLIA; DI PAOLA; FAZIO, 2016, p.1).

Os mesmos autores afirmam que esse método visa a organizar e classificar os comportamentos de um grupo, apontando as semelhanças e características entre eles. No entanto, destaca-se a necessidade da análise crítica e cuidadosa, por parte do pesquisados, antes e após o processo de *clusterização*, tanto para classificar as variáveis como reconhecer características nos agrupamentos constituídos. (BATTAGLIA; DI PAOLA; FAZIO, 2016; PEREIRA; COSTA; LUNARDI, 2017; BERGER et al., 2018).

Battaglia, Di Paola e Fazio (2016), explicam que é possível utilizar diferentes algoritmos para a constituição dos *clusters*, sejam eles na hierarquização das informações, tipos de distância, a própria quantidade de *clusters*, sendo que a análise quantitativa envolve a definição de três unidades essenciais de parametrização: configuração dos dados (seleção dos objetos; seleção das variáveis; transformação das variáveis), a distância utilizada e, a técnica de agrupamento empregada: hierárquica ou não-hierárquica.

Em nosso estudo, utilizamos o *software Mathematica*®. Os objetos de análise são os licenciados (identificados como Lx, sendo x variável de 01 a 253 – número de participantes do

---

<sup>31</sup> “método efetivo para extrair os subgrupos subjacentes nos dados dos alunos [...], cada agrupamento é caracterizado por uma leitura cuidadosa das tendências típicas nas respostas dos indivíduos que fazem parte do *cluster*” (BATTAGLIA; DI PAOLA, FAZIO, 2016, p. 3, tradução nossa).

<sup>32</sup> “Essas técnicas permitem ao pesquisador localizar subconjuntos ou aglomerados dentro de um conjunto de objetos de qualquer natureza que tendem a ser homogêneos 'em algum sentido'”. (BATTAGLIA; DI PAOLA; FAZIO, 2016, p.1, tradução nossa).

questionário inicial). Para descrever o comportamento típico dos licenciandos, os dados a serem configurados foram fundamentados em algumas perguntas, de cada questionário – cada corpo de questões gerou um grupo de *cluster* distinto –, conforme o Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Questões utilizadas para a composição dos *Clusters*

QUESTIONÁRIO INICIAL		QUESTIONÁRIO 2	
1	Qual(is) foi(ram) a(s) motivação(ões) para escolher a docência?	-	
2	Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes.	1	Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes.
-	-	2	Um bom professor precisa “saber ensinar”. Especifique o que esse conceito significa para você.
-	-	3	Um bom professor precisa “ter didática”. Especifique o que esse conceito significa para você.
3	Quais as atitudes/ações/práticas que um bom professor de Matemática/Língua Portuguesa/Línguas Estrangeiras/Biologia/História/Geografia/Educação Física/ Artes/ Química/Física deve ter? (foque no seu curso)	4	Quais as atitudes/ações/práticas que um bom professor de Matemática/ Língua Portuguesa/ Línguas Estrangeiras/Biologia/História/Geografia/Educação Física/Artes/Química/Física deve ter? (foque no seu curso)
4	Como deve ser a avaliação na disciplina/aulas de Matemática/Língua Portuguesa/Línguas Estrangeiras/Biologia/História/Geografia/Educação Física/ Artes/ Química/Física? (foque no seu curso)	5	Como deve ser a avaliação na disciplina/aulas de Matemática/Língua Portuguesa/Línguas Estrangeiras /Biologia/História/Geografia/Educação Física/ Artes/ Química/Física? (foque no seu curso)
5	Na sua opinião, a Didática pode contribuir na constituição do ser “bom professor”? Justifique	6	A disciplina de Didática modificou (ou contribuiu para modificar) seu posicionamento e/ou compreensões sobre o ensino e/ou a sua escolha pela licenciatura? Justifique.
-	-	7	Como você compreende as contribuições/aproximações/distanciamentos da Didática para a sua prática e suas compreensões sobre a ação docente?

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários de coleta de dados.

Para facilitar a visualização do corpus de questões, optamos por manter lado a lado as que se repetiram. Ressaltamos que algumas estiveram presentes apenas em um momento por considerarmos que não haveria modificação significativa (questão 1 do questionário inicial) ou elementos de distinção, sejam eles teóricos ou práticos (questões 2 e 3 do questionário final à luz do que Pimenta (2012) menciona e, o olhar do sujeito a partir da experiência com a docência na questão 7). Em cada pergunta foram analisados e elencados o conjunto de significantes, sendo que essas organizadas nos quadros 16 e 17 que se seguem, configurando o conjunto de variáveis utilizadas<sup>33</sup>:

<sup>33</sup> O conjunto de variáveis utilizadas, bem como a identificação dos licenciandos em cada uma, está nos Apêndices D e F.

Quadro 16 – Significantes elementares das questões do Questionário inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL		
QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES	
1. Qual(is) foi(ram) a(s) motivação(ões) para escolher a docência?	A1 - Pelo significado da docência	F1 - Influência de professores
	B1 - Pela oferta da universidade ou possibilidade de trabalho/carreira	G1 - (Despertar a) afinidade com a área
	C1 - Pelas relações estabelecidas com o ambiente escolar	H1 - Pelo status social e constante aprendizado
	D1 - Possibilidade ou prazer em ensinar	I1 - Para inovar em sua área
	E1 - Influência familiar	J1 - Para tornar-se um agente transformador
2. Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes	A2 - Ter domínio do conteúdo	G2 - Dominar habilidades de ensino
	B2 - Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	H2 - Saber diversificar as estratégias metodológicas
	C2 - Ter didática	I2 - Estimular a emancipação do aluno
	D2 - Observar e preocupar-se com a aprendizagem	J2 - Sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e impacto social da profissão
	E2 - Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	K2 - Estar em constante processo formativo
3. Quais as atitudes/ações/ práticas que um bom professor de... deve ter? (foque no seu curso)	F2 - Considerar as habilidades sociais	L2 - Preocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas
	A3 - Ser um profissional comprometido e em constante formação	H3 - Valorizar a dimensão interpessoal
	B3 - Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	I3 - Despertar o interesse a partir da linguagem utilizada
	C3 - Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	J3 - Valorizar o aluno como sujeito ativo
	D3 - Dominar o conteúdo	K3 - Utilizar de práticas avaliativas diversas
	E3 - Articular o conhecimento construído ao cotidiano	L3 - Ter didática
4. Como deve ser a avaliação na disciplina/ aulas de...? (foque no seu curso)	F3 - Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	M3 - Não respondeu
	G3 - Planejar suas aulas	
	A4 - Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	F4 - Adotar múltiplos instrumentos considerando valorações distintas
	B4 - Um processo que valoriza a participação	G4 - Deve contribuir na formação crítica do sujeito
	C4 - Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	H4 - Ser uma escolha do professor
5. Na sua opinião, a Didática pode contribuir na constituição do ser “bom professor”? Justifique <u>Contribui para...</u>	D4 - Atividade-meio que considera o contexto da turma	I4 - Ser um momento de verificação
	E4 - Valorizar a subjetividade e o olhar do aluno sobre a aprendizagem	J4 - Não respondeu/acredita ser um conceito desnecessário
	A5 - A formação de um bom professor	F5 - Articular o ensino à aprendizagem
	B5 - Auxilia na compreensão da dimensão técnica do trabalho docente	G5 - Disciplina do curso
	C5 - Auxilia na compreensão da dimensão humana do trabalho docente	H5 - Utilizar habilidades de ensino que contribuam com o desenvolvimento crítico
	D5 - A reflexão docente, enquanto elemento da formação profissional	I5 - Ampliar compreensões sobre possibilidades metodológicas e avaliativas
	E5 - Estabelecer relação com o conteúdo	J5 - Contribui de forma indireta/não respondeu

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.



Quadro 17 – Significantes elementares das questões do Questionário final

(continua)

QUESTIONÁRIO FINAL		
QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES	
Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes.	A1 - Ter domínio de algum saber docente (do conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo ou saber da experiência)	I1 - Conectar os diferentes conteúdos e conhecimentos, estimulando a emancipação do aluno
	B1 - Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	J1 - Sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e impacto social da profissão
	C1 - Ter didática	K1 - Estar em constante processo formativo
	D1 - Observar, oportunizar a interação e preocupar-se com a aprendizagem	L1 - Preocupar-se com o processo de ensino-aprendizagem (enquanto uma via de mão dupla) e práticas avaliativas
	E1 - Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	M1 - Prática reflexiva para aprimorar seus planejamentos
	F1 - Considerar as habilidades sociais	N1 - Conduz os alunos na produção de conhecimentos / mediador
	G1 - Dominar habilidades de ensino	O1 - Está preparado para a aula/planeja a aula
	H1 - Saber diversificar as estratégias metodológicas	
Um bom professor precisa “saber ensinar”. Especifique o que esse conceito significa para você.	A2 - Ter didática	H2 - Valorizar os conhecimentos prévios e a realidade social dos alunos
	B2 - Possuir habilidades de ensino	I2 - Estabelecer relações humanas valorizando: interação, diálogo, compreensão, paciência, respeito, acolhimento, dívidas e empatia
	C2 - Possuir domínio do conhecimento específico ou do conhecimento pedagógico do conteúdo	J2 - Respeitar as individualidades e diferentes formas de aprendizagem
	D2 - Conhecer e diversificar estratégias/técnicas/formas de ensinar	K2 - Auxiliar o aluno a apropriar-se do conhecimento, compreendendo como facilitar a aprendizagem, aproximando-os
	E2 - Estimular a curiosidade e o pensamento crítico do aluno, despertando e incentivando o interesse em aprender mais	L2 - Adaptar/planejar de acordo com a turma
	F2 - Ser um profissional dedicado e comprometido e em constante processo formativo	M2 - É um dom
	G2 - Agir como mediador a partir da construção/produção de conhecimentos, superando a memorização	
Um bom professor precisa “ter didática”. Especifique o que esse conceito significa para você.	A3 - Domínio do conhecimento específico e/ou pedagógico	H3 - Conduzir à produção/construção de conhecimentos superando a educação bancária
	B3 - Mediar o conteúdo, sendo uma ponte entre aluno e conhecimento	I3 - Buscar facilitar as diferentes formas de aprendizagem procurando que todos entendam o conteúdo
	C3 - Saber ensinar	J3 - Refletir sobre sua prática pedagógica e/ou transposição didática
	D3 - Ter amor e vontade de ensinar	K3 - Estabelecer relações humanas a partir de habilidades sociais
	E3 - Utilizar (e aprimorar) estratégias e métodos diversificados	L3 - Estabelecer relação com o contexto social com base no conhecimento das características da turma
	F3 - Planejar as aulas e ser organizado	M3 - Utilizar dos conhecimentos da disciplina de Didática a partir do conhecimento de métodos e técnicas de ensino
	G3 - Utilizar as habilidades didáticas	

Quadro 17 – Significantes elementares das questões do Questionário final

(conclusão)

QUESTIONÁRIO FINAL		
QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES	
Quais as atitudes/ações/práticas que um bom professor de ... deve ter? (foque no seu curso)	A4 - Ser um profissional comprometido e em constante formação	G4 - Planejar suas aulas, pensando nos objetivos de aprendizagem
	B4 - Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	H4 - Valorizar a dimensão interpessoal
	C4 - Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	I4 - Despertar o interesse a partir da linguagem utilizada
	D4 - Dominar o conteúdo	J4 - Valorizar o aluno como sujeito ativo
	E4 - Articular o conhecimento construído ao cotidiano	K4 - Utilizar de práticas avaliativas diversas
	F4 - Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania, superando o ensino tradicional/decoreba	L4 - Ter didática
Como deve ser a avaliação na disciplina/aulas de ...? (foque no seu curso)	A5 - Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	F5 - Adotar múltiplos instrumentos considerando valorações distintas
	B5 - Um momento de aprendizagem que, enquanto processo que valoriza a participação	G5 - Deve contribuir na formação crítica do sujeito
	C5 - Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	H5 - Ser um momento de verificação da aprendizagem
	D5 - Avaliação formativa/Atividade-meio que considera o contexto da turma	I5 - Não respondeu/acredita ser um conceito desnecessário
	E5 - Valorizar a subjetividade e o olhar do aluno sobre a aprendizagem	J5 - Avaliação diagnóstica
A disciplina de Didática modificou (ou contribuiu para modificar) seu posicionamento e/ou compreensões sobre o ensino e/ou a sua escolha pela licenciatura? Justifique.	A6 - Compreensão do processo de ensino-aprendizagem enquanto viés crítico e de situações de sala de aula, pensando no aluno, superando os ensinamentos tradicional e tecnicista	H6 - Importância do planejamento
	B6 - Conhecer diferentes metodologias, caminhos, técnicas e alternativas para ensinar	I6 - Aprimoramento das relações profissionais e humanas
	C6 - Reflexão sobre a aprendizagem e realidades contextuais	J6 - Legitimação/dúvida da escolha/compreensões sobre a docência e as dificuldades enfrentadas pelos professores
	D6 - Ensina é complexo, possui muitas influências e bases legais	K6 - Relação direta com a disciplina de Estágio Supervisionado
	E6 - Estímulo à atualização, criticidade e reflexão docente, articulando real x ideal, teoria x prática	L6 - (questionamento) Valorização dos profissionais que (não) utilizam desses conhecimentos
	F6 - Ampliação da formação docente e a noção de ser professor	M6 - Superar o ensino tradicional/tecnicista
Como você compreende as contribuições/aproximações/distanciamentos da Didática para a sua prática e suas contribuições sobre a ação docente?	G6 - Uso das habilidades didáticas	N6 - Não respondeu
	A7 - Importante para a reflexão/formação/desenvolvimento profissional docente	G7 - Contribuiu para o ato de ensinar e a reflexão entre ensino tradicional e mediação
	B7 - Favoreceu a relação entre teoria e prática	H7 - Reflexão sobre o contexto da sala de aula e a preocupação com a aprendizagem do aluno
	C7 - Evidenciou subsídios metodológicos	I7 - Relação planejamento-prática docente
	D7 - Noção de que a docência está intrinsecamente relacionada à didática	J7 - Desenvolvimento de habilidades sociais e/ou de ensino
	E7 - Relação com práticas realizadas (estágio) ou vivenciadas	K7 - Não respondeu/ Não estava atuando no espaço escolar (em estágio, residência pedagógica, PIBID, como docente, etc.)
F7 - Preocupação com as dificuldades do contexto escolar		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Em cada questão categorizada, há um conjunto de significantes relacionados. Por exemplo, no Quadro 18 (relativo ao Questionário final) na questão 1, há quinze significantes nominados de A até O. Em cada questão há o código do significante seguido da questão. Por exemplo: C3 refere-se ao significante C da questão 3

Após a categorização de cada questão, para organizar a configuração dos dados, passamos à transformação desses, tabulando as respostas, atribuindo o valor “1” quando o significante pertencia ao conjunto da resposta categorizada e “0” em caso negativo. A fim de exemplificar o processo, apresentamos a Figura 4, que representa os dados organizados no Questionário inicial:

Figura 4 – Tabela binária detalhando as respostas de cada licenciando nos significantes elementares

Sujeito/ Pergunta	Pergunta 1															Pergunta 2								Pergunta 3																									
	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	L1	M1	N1	O1	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	K2	L2	M2	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3	M3	A4							
L03	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1					
L06	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
L07	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1		
L08	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
L12	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
L15	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
L16	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
L19	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
L21	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
L22	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L23	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L25	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L34	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L38	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L41	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L44	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L47	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L50	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

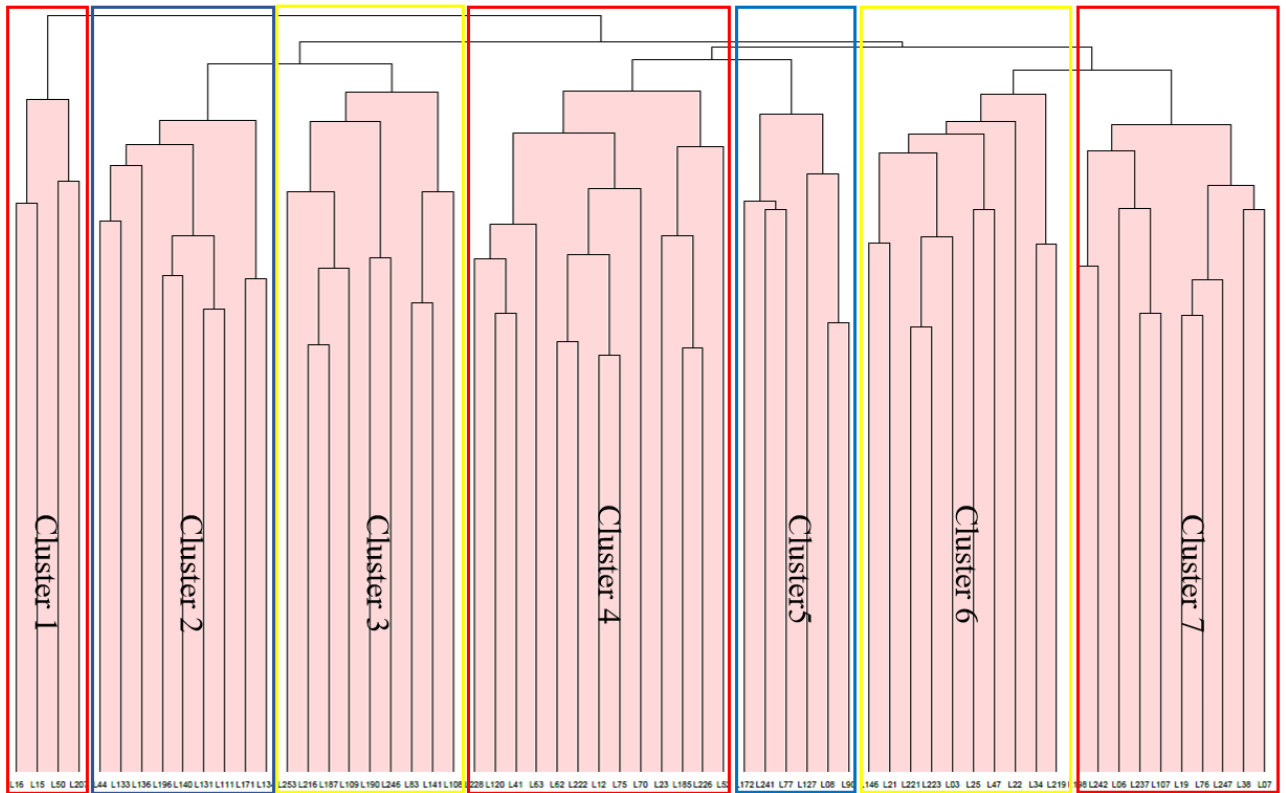
Na primeira linha, especificamos todos os significantes das questões, descritos anteriormente. Na primeira coluna, foram discriminados todos licenciandos partícipes dessa etapa<sup>34</sup>. É importante ressaltar que os significantes não são excludentes, ou seja, após a unitarização da resposta pela ATD, seus fragmentos podem ser inseridos em um ou mais significantes.

A título de exemplo, o L12 teve apenas 1 significante nas questões 1, 3, 4, 5, 6 e 7 (G1/G3/B4/C5/J6/K7) e dois na segunda pergunta (E2 e G2). Assim, o código que identifica L01 no *software* é composto de um par ordenado binário (identificamos as cores utilizadas na figura 4 para facilitar a visualização e compreensão):

<sup>34</sup>No questionário inicial, essa classificação foi com os 253 licenciandos participantes e, na segunda etapa de coleta dos dados, com 61. Como foi mantida a nomenclatura inicial adotada, não há uma sequência numericamente fechada.



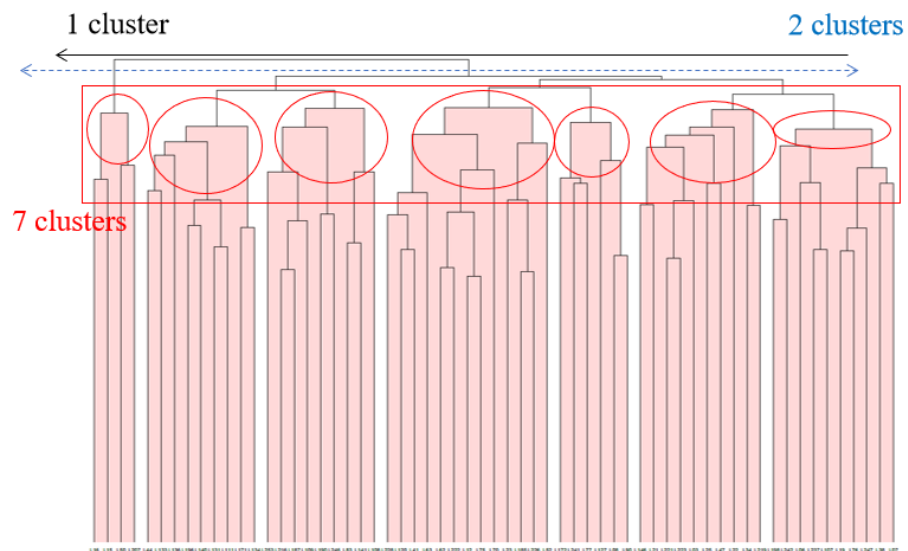
Figura 5 – Os sete *clusters* gerados pelo procedimento de *clusterização* descritos na seção 4.2.1



Fonte: Elaborado pela autora.

As linhas à esquerda representam a distância entre os licenciandos. De modo simplificado quanto mais acima menor o número de agrupamentos (a linha horizontal preta representa 1 *cluster* com todos os licenciandos) e quanto mais abaixo maior. Na figura 6 apresentamos um exemplo dessas distâncias:

Figura 6 – Dendrograma ilustrativo do *cluster* hierárquico referente ao questionário final da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo 4, faremos a apresentação e discussão dos dados, retomaremos essas questões, apresentando os *clusters* de cada um dos questionários e procedendo à análise. Na sequência, descrevemos a metodologia Análise de Grafos.

### 3.3.3 Análise de Grafos (AG)

Os grafos, são uma estratégia metodológica que permite a análise de semelhanças, ou seja, eles expressam as representações a respeito de um tema, a partir de um conjunto de unidades de significado evidenciando as relações de semelhança entre elas. (PEREIRA, 1997). Na pesquisa, para organizarmos os grafos foi utilizada, tanto no questionário inicial quanto no ao final da disciplina de Didática, a questão do perfil teórico “Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem os conceitos Didática e ensinar”.

Com apoio da Análise Textual Discursiva (ATD) as palavras/expressões foram analisadas e agrupadas em uma unidade de significado que evidencia a compreensão dos termos citados. Os quatro Quadros com as unidades de significado e exemplos de palavras e expressões em cada uma delas encontram-se no Apêndice D. Para fins de explicação sobre essa metodologia, utilizaremos a conceitualização ou representação para a palavra “ENSINAR” oriunda do questionário final. Uma vez realizada a análise das palavras/expressões (e que no questionário final contou com a inclusão da solicitação de explicar a palavra destacada), organizou-se as palavras em unidades de significado conforme o Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Palavras/expressões sobre ensinar, no questionário final, sistematizadas nas unidades de significado

<b>ENSINAR – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO FINAL</b>	
<b>Unidade de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Planejamento	Atingir um resultado; objetivos; planejamento; planejar; plano de aula; preparar; preparo
Linguagem	Elucidar; fazer se entender; transmitir de maneira fácil o que se quer ensinar
Vocação	Amor; dedicação; doação; legado; paixão; prazeroso; vocação; vontade
Sujeitos	Agregar algo positivo; aluno; apostar; buscar novos horizontes; desenvolvimento; dialética; Professor
Habilidades sociais e de ensino	Empatia
Gestão da matéria	Abordar e dar equidade para os diferentes tipos de inteligência; aprender as diferenças de aprendizado dos alunos; conhecimento; considerar conhecimentos prévios; dialogar; diálogo; direcionar; envolver; escutar; estimular; gerar dúvidas; incentivar; instigar; motivação; motivar; orientar; pensar; provocar curiosidade; questionar; relacionar ao dia a dia; transpor conhecimento; transposição
Clima da aula	Adequação; carisma
Relações com o espaço escolar	Cidadania; conhecer a realidade dos alunos; contexto; escola
Valores da docência	Acreditar (no potencial do aluno); ajudar; atitude; compromisso; confiança; dedicação; exemplo; vontade
Ação docente	Adaptação; capacidade de trabalhar com o coletivo; didática; ensino; habilidade; responsabilidade
Desenvolvimento profissional docente	Ensinar é aprender; docência; estudo; formação; lecionar; melhoria; se reinventar; trabalho
Saberes docentes	Conhecimento pedagógico; epistemologia; sabedoria
Aprendizagem docente	Ensinar é laborioso; aprender; aprender com o outro; aprender enquanto ensina; aprendizado; complexo; difícil; escolha; experiência; experiência; praticar
Concepção não-crítica	Apresentar; assimilação; conceitual; doutrinar; informação; instrução; instruir; moldar; passar conhecimento; repassar; transmissão de conhecimento; transmissão; transmitir conhecimento; transmitir; treinar
Concepção crítica	Abrir novas portas; aprender-ensinando; aproximar; autonomia; compartilhar; construção; construir; criação; desmontar; divisão de sabedorias.; duas vias; estar disposta a trocas; facilitar; intermediar; mediação; mediar; mediar conhecimento; mediar o aprendizado; multiplicação; oportunidade; processo; tornar alguém reflexivo para algo; transformar; transmitir; trocar; ensinar é acreditar no dever
Domínio do conhecimento	Ensinar é compreender; conhecimento; conteúdo; didática; disciplina; domínio; educação; saber
Processo ativo	Criatividade; criatividade para explicar os conteúdos; desafiar; despertar; dinâmica; dinamismo; inovar; variedade; ensinar é questionar; atividades; mobilização da aprendizagem
Aprendizagem	Aprender; aprendizagem; compreender; compreensão; ressignificar
Dimensão interpessoal	Afetividade; afeto; carinho; conversar; entreter ; interação; interesse; ouvir; paciência; professor-aluno; respeito
Processo didático	Analisar; aula; avaliar; debater; maleabilidade; pesquisar; retornar
Estabelecer relação com o conteúdo	Explicar; indagar; indicar
Dependente do método	Conhecimento de métodos didáticos; conhecimento de técnicas didáticas; individual; técnica
Conteúdo-forma	Contextualizar; explicar; individual; mostrar; mostrar caminhos para novas perspectivas; repetir; transmitir
Epistemologia do ensino	Arte; ato intencional; pode ser dividido em ensino formal, informal e não formal; possibilitar que o outro se aproxime de mais conhecimento; reflexão; significados

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois dessa análise, retomaram-se os originais, nominando sequencialmente a ordem das unidades de significado tendo em vista o que o licenciando respondeu. A título de exemplo, destacamos a resposta e categorização de L07 e L34, na figura a seguir:

Figura 7 – Processo de categorização dos dados para a geração dos Grafos

Sujeito	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3	Palavra 4	Palavra 5
L07	Ajudar	Transposição	Ensino	Aprendizagem	Incentivar
L34	Transpor conhecimento	Tornar alguém reflexivo para algo	Mostrar caminhos para novas perspectivas	Abordar e dar equidade para os diferentes tipos de inteligência	Estar disposta a trocas
↓ substituindo as categorias					
	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
L07	Valores da docência	Gestão da matéria	Ação docente	Aprendizagem	Gestão da matéria
L34	Gestão da matéria	Concepção crítica	Conteúdo-forma	Gestão da matéria	Concepção crítica

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a substituição das unidades de significado, essas foram numeradas na planilha com todas as unidades, atribuindo 0 quando não foi citado nenhuma vez, a sequência 1, 2, 3, 4 e 5 conforme a ordem atribuída pelo licenciando. No exemplo de L07, a unidade “Valores da docência” recebeu o número 1, “Gestão da matéria”, 2; “Ação docente” o valor 3; “Aprendizagem”, 4 e no caso em que essa unidade já tinha recebido um numeral desconsiderava-se o seguinte. Assim, L07, não tem o número 5, uma vez que já citou na unidade 2, uma expressão dessa. No caso de L34, essa numeração já se altera pela repetição de duas unidades. A figura ilustra esse passo a passo, destacando algumas das unidades zeradas, as quais representam todas as outras que também receberam essa valoração:

Figura 8 – Exemplo de unidades de significado numeradas conforme as respostas dos participantes

Sujeito	Categorias					
	Gestão da matéria	Concepção crítica	Valores da docência	Ação docente	Aprendizagem	Conteúdo-forma
L07	2	0	1	3	4	0
L34	1	2	0	0	0	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa substituição foi feita para todas as respostas, tendo como resultado uma planilha de zeros e números de 1 a 5, não necessariamente utilizando todos, mas considerando a ordem em que apareciam. Cabe mencionar que, se por exemplo a unidade de significado estivesse repetida em outras numerações essas eram desconsideradas.



Após essa tabulação, processados no *software Mathematica*® para a geração das representações e dos grafos correspondentes a cada termo. Foram geradas as frequências de cada unidade de significado, além dos quatro quadrantes de representação social, os grafos com os índices de coocorrência, bem como sua respectiva árvore máxima e os tetraedros mais significativos nessa amostra. No Quadro 19 apresentamos os quatro quadrantes das representações dos licenciados sobre o conceito de ensinar: no núcleo central (1º quadrante à esquerda) estão palavras/expressões mais evocadas e no 4º quadrante os elementos periféricos. Além das unidades de significado é apresentada a frequência (f) e a ordem média das evocações (OME), no primeiro quadrante à esquerda do Tabela 1:

Tabela 1 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre o conceito de ensinar (questionário final)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidade de significado	f > 15	OME < 3	Unidade de significado	f > 15	OME ≥ 3
Concepção crítica	52.45	2.2	Dimensão interpessoal	26.22	3.1
Gestão da matéria	39.34	2.6	Aprendizagem	19.67	3.1
Domínio do conhecimento	29.5	2.5	Sujeitos	19.67	3.0
Concepção não-crítica	29.5	1.6	Conteúdo-forma	16.39	3.5
Desenvolvimento profissional docente	19.67	2.9			
Valores da docência	18.03	2.9			
Aprendizagem docente	16.39	2.5			
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidade de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3	Unidade de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Epistemologia do ensino	11.47	2.9	Processo ativo	14.75	3.1
			Ação docente	14.75	3.3
			Planejamento	14.75	3.4
			Processo didático	13.11	3.6
			Vocação	13.11	3.4
			Relações com o espaço escolar	8.19	4.0
			Linguagem	6.55	3.8

Fonte: Elaborado pela autora a partir da tabela gerada no *software Mathematica*® a partir dos dados de pesquisa

No Quadro acima, as abreviações “f” e “OME” se referem à frequência e à ordem média de evocação, respectivamente. Em outras palavras, a **frequência** diz respeito ao percentual da unidade em relação ao total. Foi definido no *software Mathematica*® um corte no percentual de 15% sendo que nos dois primeiros quadrantes aparecem as frequências maiores que 15 ( $f > 15$ ) e nos dois últimos as menores ou iguais a esse valor ( $f \leq 15$ ). A **ordem média de evocação** representa a média da ordem prioritária de importância para os participantes, isto é, das cinco palavras a posição em que a unidade de significado apareceu nas respostas dos licenciandos. Desse modo, quando a OME é menor que 3 ( $OME < 3$ ), significa que a palavra tende a ter aparecido principalmente nas primeiras posições, evidenciando as palavras que ele associou imediatamente ao ensino ou à Didática. Quando a OME é maior ou

igual a 3 ( $OME \geq 3$ ), quer dizer que ela possui menor relevância para ele, uma vez que a tendência é que tenha ocorrido dentre as últimas. (PEREIRA, 1997).

Por exemplo, a unidade de significado “concepção crítica” tem uma frequência de 52,45% e uma OME de 2,2: isso significa que a maioria dos licenciandos usou alguma expressão que foi associada na análise a essa unidade e que ela ocorreu, em média, na segunda palavra listada por eles no questionário.

Com a codificação feita para o programa (explicada nas Figuras 9 e 10), a possibilidade de sobrepor unidades de significado em um mesmo número não altera a análise uma vez que se referem a sinônimos ou termos de uma mesma compreensão teórica, epistemológica ou metodológica oriunda do processo de Análise Textual Discursiva. Nosso viés de análise compreende além do estudo dos quadrantes a investigação das subestruturas dos grafos.

Pereira (1997) e Mazotti (2007) destacam que as unidades de significado do primeiro quadrante formam o núcleo central da representação. Essa perspectiva de núcleo central e periférico é da perspectiva estrutural das representações sociais. Desse modo, diz respeito às compreensões mais homogêneas do grupo, sendo uma estrutura estável, uma vez que têm ligação com a memória e impressões coletivas. O 2º e 3º quadrantes são os elementos intermediários da estrutura, ou seja, não são as compreensões comuns (núcleo central) mas ainda apresentam alguma percepção homogênea. O último quadrante representa o sistema periférico da representação e, em nosso caso, como veremos na figura 11, a estrutura mais externa do grafo. A periferia engloba as heterogeneidades do grupo a partir das experiências particulares. Por estar mais à margem da estrutura ela é mais flexível e menos resistente a mudanças ao longo do tempo. (MAZOTTI, 2002).

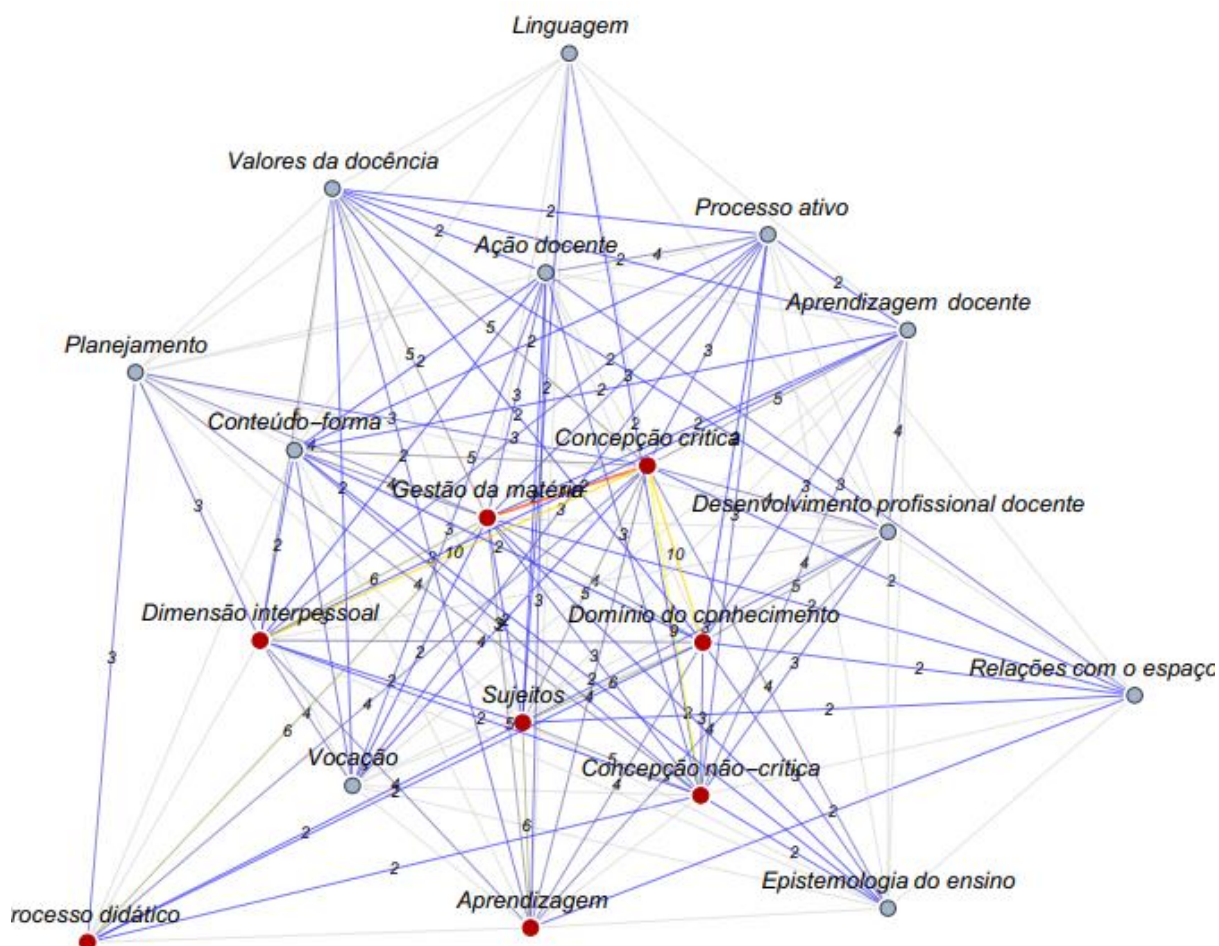
Os elementos centrais, na geração dos grafos representam as linhas mais densas, os elementos intermediários e os periféricos, as mais finas e distantes da estrutura central. Para ilustrar esse quadro de elementos, a figura 9, representa o Grafo sobre o conceito de “ensinar” do questionário Final, resultante desses quadrantes. O **grafo**<sup>38</sup> é uma rede de vértices (pontos) e arestas (traços), sendo que essas arestas ligam vértices (que nesse caso são nossas unidades de significado) que estavam em um mesmo conjunto de resposta de um licenciando. Quanto à aresta, essa é denominada de par de coocorrência e, quanto mais ela se repete ao longo do

---

<sup>38</sup> Nas análises que serão realizadas utilizando os grafos (seção 4.1.2 e 4.2.2) optamos por apresentar apenas os quadrantes das unidades de significados principais e os tetraedros mais significativos formados a partir das arestas mais significativas, uma vez que pela quantidade de coocorrências, o grafo e a árvore máxima apresenta-se de modo a dificultar a visualização das informações.

conjunto de respostas, maior é a sua densidade (representada pela espessura da linha e pela cor diferenciada). (BERGER et al., 2018).

Figura 9 – Grafo de similaridade entre as palavras evocadas pelo grupo de licenciandos sobre ensinar (questionário final)

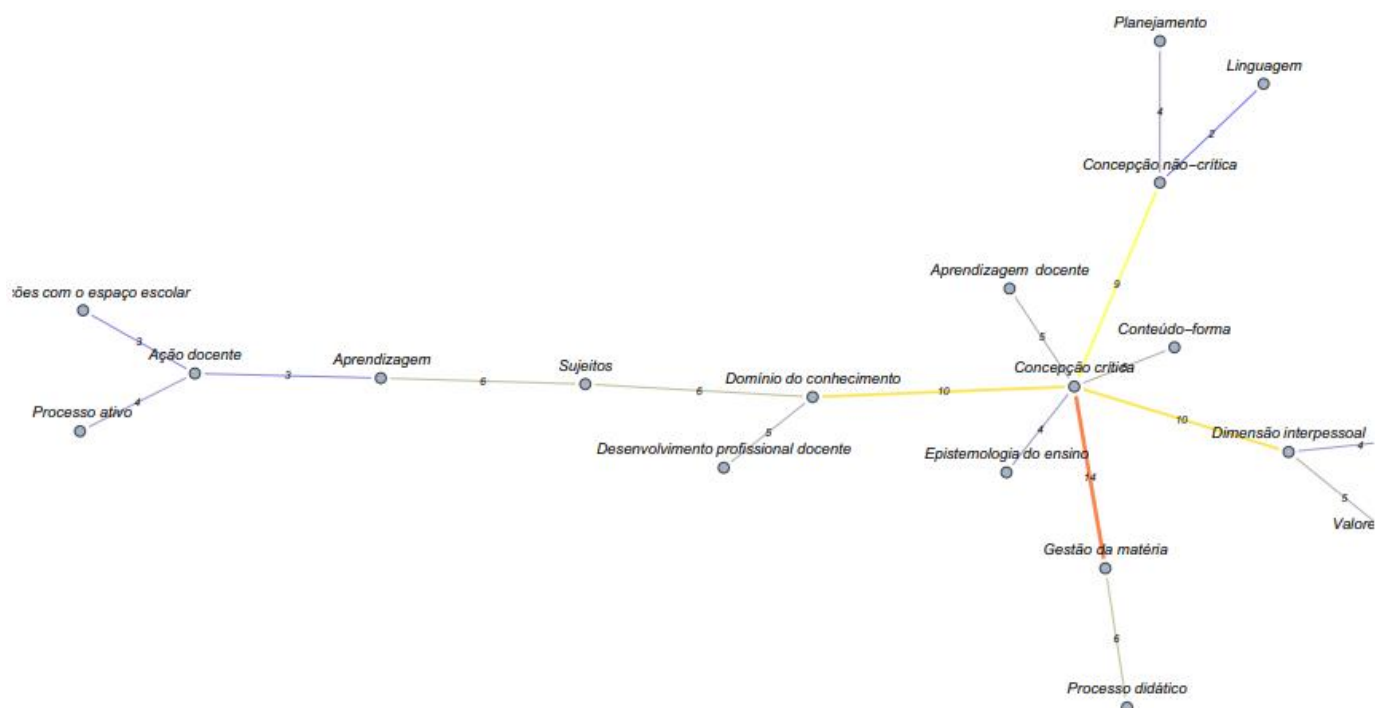


Fonte: Imagem gerada no *software Mathematica*® a partir dos dados de pesquisa

Uma vantagem dos grafos é a fácil visualização. Nesse caso, temos alguns vértices (destacados em vermelho) os quais tiveram maior peso e as arestas em amarelo e vermelho. A partir dessa estrutura geral, temos duas subestruturas: a árvore máxima de similaridade e os tetraedros mais significativos (esses são a expressão das arestas e vértices mais significativos).

A árvore máxima representa o “esqueleto” da estrutura geral, conectando os vértices, como evidencia a figura 10:

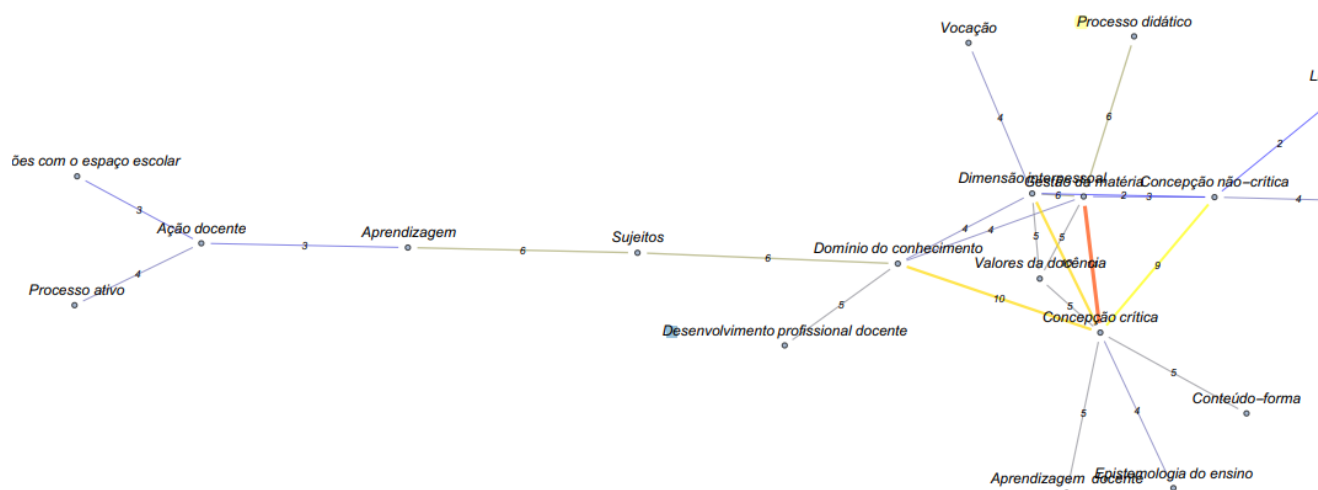
Figura 10 – Árvore máxima de similaridade associada ao grafo da Figura 9



Fonte: Imagem gerada no *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

Com a árvore máxima de similitude, fica mais fácil perceber as arestas predominantes no grupo de palavras estudado. Berger et al. (2018, p. 11) destacam que os tetraedros mais significativos do grafo se referem a uma estrutura que “permite associar as zonas do grafo onde os vértices aparecem mais fortemente ligados entre si”. A figura 11, abaixo, representa os tetraedros mais significativos do conceito ensinar no questionário final presentes na árvore máxima:

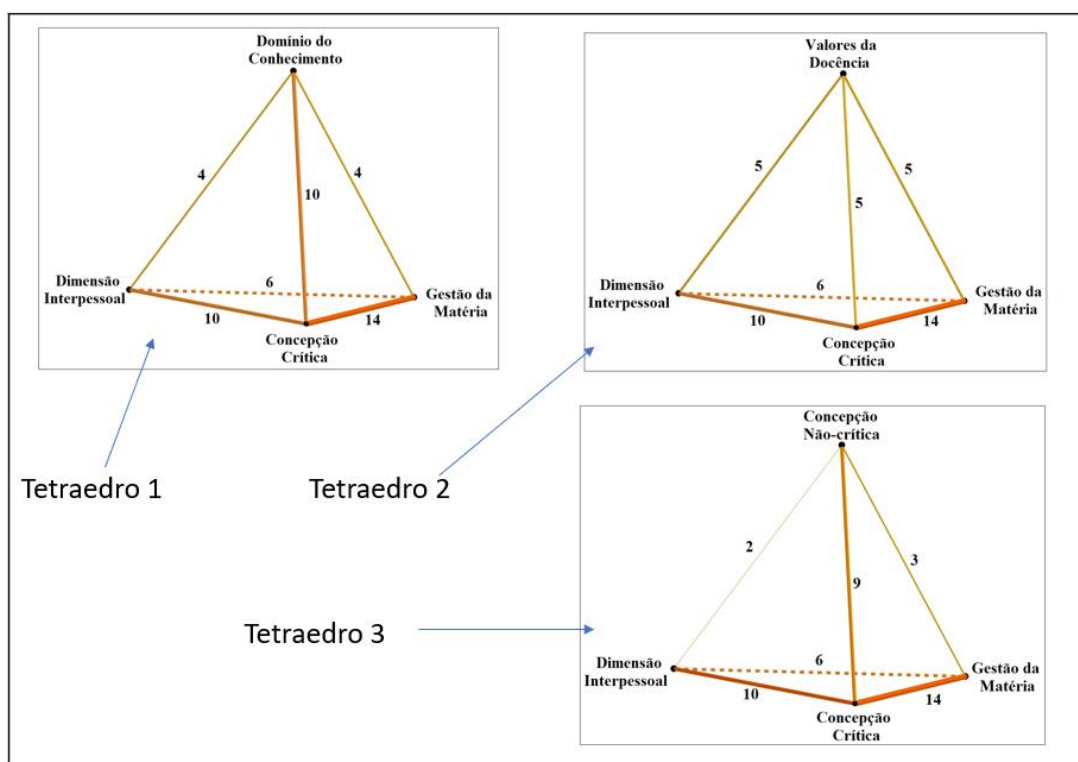
Figura 11 – Árvore máxima da Figura 10, complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre o conceito de ensinar (questionário final)



Fonte: Imagem gerada no *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

Os tetraedros mais significativos já tornam mais claro onde estará a estrutura que será analisada (na Figura 11 podemos observar que estão mais à direita), ainda que tenham sido suprimidas as extremidades da árvore máxima e estarem sobrescritas algumas unidades de significado. Os tetraedros mais significativos, apresentam um detalhamento das relações mais significativas. Eles são formados por 4 triângulos, compostos de 4 vértices e 6 arestas, a partir do maior peso das arestas, identificando as unidades de significado centrais evocadas pelos participantes. No caso do exemplo que estamos considerando, os 3 tetraedros mais significativos são formados pelo seguinte conjunto de vértices, conforme o peso<sup>39</sup> das arestas, geometricamente representados na figura 12, a seguir:

Figura 12 – Tetraedros mais significativos das representações sobre ensinar – questionário final



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados pelo *software*

Cada tetraedro é formado pela combinação das respostas e dos pares de coocorrência predominantes (resultado da associação das unidades de significado principais), bem como sua articulação à elementos periféricos e intermediários com vistas a compor cada um dos tetraedros. De modo geral, eles tendem a apresentar como vértices as unidades de significado do núcleo central. Entretanto, o núcleo central, além da função estrutural (de maior frequência

<sup>39</sup> O peso total do grafo é obtido a partir da soma de todas as seis arestas dividido por 6, representando a média de coocorrências total daqueles quantitativo de expressões.

e evocação inicial) possui a incumbência organizacional, de modo que ele unifica, estabiliza e determina a natureza dos laços que se unem. Sozinho ele não é capaz de evidenciar a razão pela qual determinada unidade de significado é central, por isso precisa do restante da estrutura do grafo. Nesse caso, o peso médio dos tetraedros é 8, 7,5 e 7,333 respectivamente aos tetraedros 1, 2 e 3.

Esses tetraedros mais significativos serão o objeto da análise que visa a identificar as concepções dos licenciandos da UEPG sobre a Didática e o ensinar, expressando o que denominamos de Didática *Dóxica* e Didática Refletida, as quais representam suas crenças iniciais e percepção final sobre esses dois conceitos, os quais se relacionam com esse campo de conhecimento e a função social da docência.

O próximo capítulo dedica-se a apresentar os subsídios teóricos e conceituais que estruturam a pesquisa empreendida, estruturada sob os conceitos bourdiesianos de *doxa* e *habitus* e alçada a partir da formação docente, a Didática e o bom professor.

#### 4. MARCO EMPÍRICO E INTERPRETATIVO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA E O SER “BOM PROFESSOR” NA UEPG

Anteriormente apresentamos alguns argumentos sobre as possíveis relações da Didática no processo de constituição docente. Nesse capítulo nos dedicaremos a analisar como os pressupostos teóricos relacionam-se aos dados que emergiram do campo de pesquisa a fim de: identificar as *doxas* e interpretar as continuidades e rupturas dessas juntamente com o papel da Didática nas percepções sobre a docência. Para tal, nos dedicamos em revelar e analisar os dados empíricos coletados em dois momentos distintos: no questionário inicial, que contou com a participação de 253 licenciandos em 2018 (antes de cursarem a disciplina de Didática) e, no questionário final, respondido por 61 licenciandos no primeiro semestre de 2019.

Em cada um dos dois momentos emergiram um conjunto de *clusters* e de grafos que revelam *doxas* sobre a docência e a Didática, representadas principalmente nas noções de “bom professor” e ensino. Após a discussão particularizada de cada momento da coleta de dados, nos dedicamos a estabelecer uma análise comparativa entre as crenças consolidadas e ressignificadas, além de novas *doxas* que emergiram.

##### 4.1 A DIDÁTICA *DÓXICA*: O OLHAR EMERGENTE DO QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário inicial, aplicado em 2018 no início da disciplina de Didática, teve como participantes 253 licenciandos (professores em formação inicial). Na primeira seção desse questionário (Apêndice B), foram realizados questionamentos referentes ao “Perfil Pessoal”, os quais estão organizados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Perfil pessoal dos participantes da pesquisa

Variáveis	Subcategoria	Nº de participantes	%
Matriculados por série	1ª série	10	3,95
	<b>2ª série</b>	<b>173</b>	<b>68,38</b>
	3ª série	70	27,67
Formação na Educação Básica	<b>Integralmente em escola pública</b>	<b>167</b>	<b>66</b>
	Misto (escola pública e particular)	44	17,4
	Integralmente em escola Particular	42	16,6
Término do Ensino Médio	Não respondeu	2	0,8
	1987-1998	9	3,55
	2000-2010	40	15,81
	2011-2013	33	13,04
	2014	32	12,65
	<b>2015</b>	<b>65</b>	<b>25,70</b>
	<b>2016</b>	<b>71</b>	<b>28,06</b>
	2017	1	0,39

(continua)

Tabela 2 – Perfil pessoal dos participantes da pesquisa

Variáveis	Subcategoria	(conclusão)	
		Nº de participantes	%
<b>Formação anterior ao ingresso no curso de Licenciatura</b>	<b>Não</b>	<b>172</b>	<b>67,98</b>
	Sim <sup>40</sup>	81	32,02
	Magistério/Formação de docentes	5	6,17
	Curso Técnico	35	43,21
	Superior incompleto	4	4,94
	Bacharelado completo	20	24,69
	Curso profissionalizante	7	8,64
	Não especificou/não detalhou	12	14,81
	<b>Familiar (próximo) que exerce a docência</b>	<b>Sim</b>	<b>133</b>
	Não	120	48,62

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

A maioria (173) dos participantes estava matriculada na segunda série do curso. É nessa que a maioria dos Cursos de Licenciatura da UEPG aloca a disciplina de Didática, conforme já mencionado na seção metodológica (Quadro 12, seção 3.2). A maioria dos alunos é oriundo exclusivamente da formação em escolas públicas, o que vai ao encontro do exposto por Pimenta (1997, 2012) sobre a diversidade de compreensões, devido aos diferentes contextos escolares, sociais e culturais. Essa formação diversa contribui para a miscigenação de olhares e compreensões tanto sobre a docência como sobre os saberes docentes.

Destacamos ainda, com base na Tabela 2, que 167 participantes do estudo, ingressou diretamente da educação básica para a formação inicial de professores, pois considerando que os que concluíram em 2016 e 2015 estão na 2ª e 3ª série, respectivamente). Tal afirmação também é corroborada pela grande quantidade (172) de licenciandos que afirma não ter nenhum outro curso realizado anterior ao ingresso na licenciatura.

Para a compreensão do que denominamos de “Didática *Dóxica*” organizamos as respostas dos professores em formação do questionário inicial em *Clusters* e Grafos. Nos Grafos são expressas as compreensões sobre a Didática e o que significa ensinar. Destacamos que são exclusivamente da *doxa* por considerarmos que os licenciandos ainda não haviam, conforme as grades dos cursos, cursado disciplinas que se dedicassem com exclusividade à discussão desses conceitos, o que não exige de compreensões sobre as temáticas. Nos *Clusters* são apresentados os significantes elementares presentes, os quais foram sistematizados a partir das questões referentes ao “Perfil Professoral” e as razões pela escolha do curso de licenciatura do “Perfil Pessoal”.

<sup>40</sup> O detalhamento dos cursos é superior a 100% (81 respostas) pois alguns indicam mais de um curso.



#### 4.1.1 A Didática *Dóxia* Consolidada nos *Clusters*

No processo de *clusterização*, utilizamos da Análise Textual Discursiva para o tratamento e organização dos significantes. Esses foram, posterior à transformação dos dados em zeros e uns, submetidos à programação dos *Clusters*, conforme detalhado na seção sobre essa temática no capítulo 3. O *software* organizou os 253 licenciandos em 10 *clusters*. No Quadro 19, a seguir, detalhamos como os participantes foram alocados pelo *software* nos respectivos *clusters* e como nominamos eles segundo a análise realizada:

Quadro 19 – *Clusters* gerados a partir dos dados do Questionário Inicial

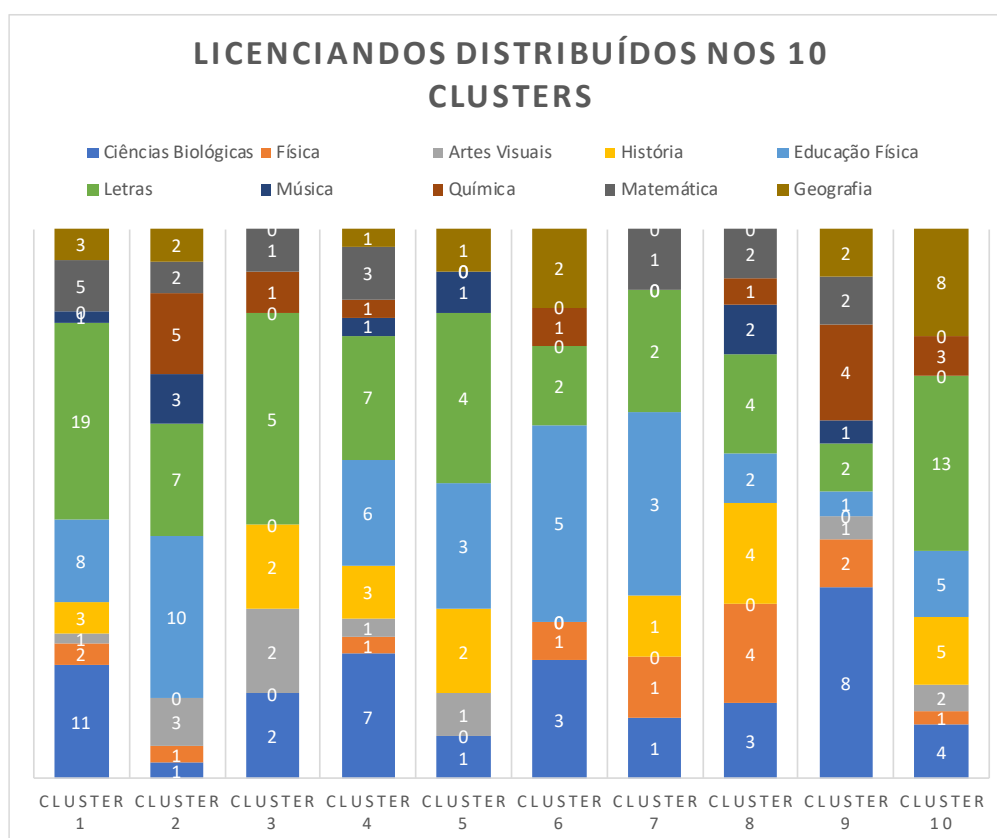
<i>Cluster</i>	Nome do <i>Cluster</i>	Quantidade de Licenciandos	Licenciandos
1	Mediador altruísta	53	L01, L250, L78, L86, L190, L194, L157, L224, L253, L170, L92, L58, L134, L150, L96, L05, L192, L107, L174, L36, L176, L149, L191, L70, L179, L100, L162, L119, L111, L144, L160, L165, L243, L19, L51, L132, L230, L34, L73, L07, L234, L25, L222, L113, L11, L24, L164, L180, L182, L38, L219, L41, L53
2	Mediador ambicioso	34	L04, L57, L143, L153, L159, L171, L235, L228, L151, L221, L94, L197, L126, L59, L114, L104, L123, L187, L65, L199, L212, L210, L155, L121, L103, L246, L207, L102, L125, L208, L45, L201, L209, L88
3	Mediador-profissional que busca o “sucesso” do trabalho	13	L03, L84, L61, L135, L146, L158, L204, L185, L195, L229, L62, L69, L40
4	Mediador “por referências”	31	L06, L15, L91, L28, L95, L181, L101, L188, L244, L154, L202, L13, L60, L66, L99, L17, L29, L82, L168, L133, L177, L129, L18, L213, L74, L225, L220, L49, L110, L232, L122
5	Desbravador de sua área específica	13	L79, L166, L167, L193, L30, L117, L87, L105, L145, L77, L142, L241, L63
6	Profissional humano e técnico rumo à mediação	14	L26, L242, L47, L112, L120, L173, L251, L124, L127, L138, L31, L39, L216, L116
7	Romântico que segue a carreira familiar	9	L233, L172, L42, L85, L90, L33, L89, L161, L128
8	Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana	22	L22, L108, L98, L203, L43, L75, L68, L227, L54, L48, L67, L200, L139, L147, L35, L52, L189, L37, L231, L81, L196, L163
9	Especialista-professor	23	L02, L12, L211, L09, L198, L27, L14, L32, L46, L226, L206, L218, L21, L215, L55, L152, L237, L184, L238, L20, L223, L44, L115
10	Sonhador libertador	41	L71, L130, L239, L106, L140, L169, L136, L109, L118, L183, L186, L08, L249, L217, L56, L248, L76, L148, L97, L23, L137, L247, L236, L245, L156, L175, L178, L72, L131, L214, L83, L205, L10, L141, L16, L50, L240, L80, L64, L93, L252

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por manter a ordenação dos licenciandos conforme foram organizados no *software*, uma vez que ela representa a “distância” nas compreensões entre uns e outros. Assim, o primeiro sujeito do *cluster* 1 (L01), por exemplo, pensa de um modo bem diferente do último do *cluster* 10 (L252), pois estão quantitativamente distantes.

A seguir procederemos à apresentação e discussão a respeito das características de cada *cluster* e, ao final às características gerais do *cluster* que engloba todos os licenciandos. É importante frisar que, foi definido pela pesquisadora, no momento da leitura da frequência das palavras, uma linha de corte no percentual dessa, sendo que para os maiores *clusters* (1, 2, 4, 10) foi de 30% por possuírem mais participantes e ter proporcionalmente uma representatividade maior. Nos *clusters* com quantidade menor de licenciandos (3, 5, 6, 7, 8, 9) o percentual de corte das frequências foi de 45%. Essa escolha advém do fato de que mantendo o percentual dos agrupamentos maiores, poderia incorrer no fato de um significante ser analisado como característica do grupo, mas ser evidenciado por 4 participantes, como é o caso do *cluster* 6 que possui apenas 14 licenciandos pertencentes a ele. O gráfico de colunas empilhadas na figura, a seguir, evidencia como os licenciandos de cada curso, distribuíram-se nos 10 *clusters*.

Figura 13 – Distribuição dos licenciandos nos dez *clusters* – Questionário inicial



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico anterior, apresenta não apenas o agrupamento de licenciandos, mas sua predominância em um ou outro *cluster*, possibilitando a análise dos principais perfis de compreensão sobre o ser “bom professor” e as influências da Didática. Consideramos essa distribuição dos participantes nos *clusters*, como positiva, para superar eventuais noções de que um bom professor esteja relacionado com a área em que este atua ou das metodologias e escolhas pessoais que realiza.

Quantitativamente, os *clusters* mais influentes são prioritariamente os compostos do maior número de participantes e, que nos auxilia a compor um perfil geral, considerando o número total da amostra (conforme o Quadro 13 – apresentado na seção 3.2):

- (1) *Mediador altruísta*: Ciências Biológicas, Letras, Matemática Geografia possuem grande representação, considerando o número total da amostra);
- (2) *Mediador ambicioso*: Artes Visuais, Música, Educação Física e Química);
- (4) *Mediador por referências*: Educação Física e Matemática;
- (10) *Sonhador libertador*: História, Letras e Geografia.

Dos *clusters* com menos licenciandos (3, 5, 6, 7, 8, 9), mencionamos que o agrupamento denominado *Especialista-professor* possui um quantitativo relevante de licenciandos dos cursos Ciências Biológicas e Química. Além disso, o *Mediador apaixonado pelo ensino* conta com 30,77% dos licenciandos em Física. Esses dados quantitativos, justificam a escolha não apenas pelo corte de percentual dos significantes, mas nos auxiliarão a compor a interpretação geral desses participantes sobre o ser bom professor, emergente dos *clusters*.

Nas seções a seguir, nos dedicamos a apresentar os dados de cada *cluster*, delineando o perfil dos licenciandos e o seu olhar sobre a docência, a partir da noção de bom professor, bem como a escolha da denominação de cada um dos agrupamentos.

#### 4.1.1.1 Mediador altruísta – *cluster* 1

Pertencem a esse *Cluster* 53 licenciandos, sendo o maior agrupamento de futuros professores. Com relação à distribuição desses, há pelo menos um discente de cada curso de Licenciatura, com exceção da Química. Consideramo-lo um *cluster* bem distribuído em relação à quantidade total de licenciandos e suas áreas de conhecimento, apesar do predomínio quantitativo de licenciandos de Letras. Os significantes que mais se destacaram estão no Quadro a seguir:

Quadro 20 – Síntese dos principais significantes elementares do *Cluster* Mediador altruísta

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	37,7
Bom professor	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	81,1
	G2	Dominar habilidades de ensino	54,7
	D2	Observar e preocupar-se com a aprendizagem	30,1
	H2	Saber diversificar as estratégias metodológicas	30,1
Práticas bom professor	H3	Valorizar a dimensão interpessoal	56,6
	A3	Ser um profissional comprometido e em constante formação	49
	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	49
	C3	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	39,6
	D3	Dominar o conteúdo	32
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	45,2
	D4	Atividade-meio que considera o contexto da turma	43,3
	F4	Adotar múltiplos instrumentos considerando valorações distintas	43,3
Contribuição da Didática	I5	Ampliar compreensões sobre possibilidades metodológicas e avaliativas	50,9

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

A escolha por cursar a licenciatura, para o “mediador-altruísta” é resultado de uma escolha que envolve afetividade com a área do conhecimento (G1) com o magistério e, também, como uma possibilidade de ajudar outras pessoas, como evidenciamos nas respostas a seguir:

Nunca gostei da forma como a educação é aplicada em sala de aula. Vi na licenciatura uma forma de **tentar contribuir para mudar esta fama ultrapassada** e desrespeitosa que grande parte das escolas impõe. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L01).

O curso de Licenciatura foi minha primeira escolha pelo fato que **sempre admirei a carreira** do professor, porque ele não é apenas um profissional que faz seu trabalho, ele é um profissional que forma outros profissionais, **não guarda o conhecimento apenas para si**, ele tenta irradiar para todos os cantos. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L07).

Inicialmente, puramente pela **Arte**, foi a formação mais próxima ligado diretamente a Arte. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L58).

A escolha pelo curso perdura a paixão pela ‘ciência dos homens no tempo’ (Bloch). Desde os anos na área básica o bom desempenho, seguido do **prazer pela disciplina** motivaram a opção. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L70).

Sempre tive **vontade de ser professora**, e ao mesmo tempo tive **muita proximidade com esportes**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L96).

Gostar de **esportes e a vontade de ser a professora** que eu não tive no ensino médio. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L100).

Sempre estive na **área da educação física**, mesmo subjetivamente, com isso, me senti motivado a seguir nesta carreira, quando comecei a me questionar sobre o que eu viria ser na vida. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L113).

Por **gostar de crianças** e querer proporcionar a elas um futuro melhor lendo e escrevendo. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L165).

A maior parte da família exerce à docência, é uma **‘cultura’ familiar**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L219).

Uma forma de ajudar na **educação das filhas e meu interesse pela matemática**.  
(Resposta da questão 1, questionário inicial – L224).

As respostas revelam que muitos escolheram a licenciatura por afinidade, porém, muitos excertos indicam ainda, a preocupação com o outro, seja ele, criança, um familiar, ser o(a) professor(a) que não teve, revelando um espírito bondoso, humilde o qual denominamos de “altruísta”. Essa adjetivação é destacada pela preocupação com utilizar diversificadas estratégias metodológicas (H2) como também as que contribuem para criticidade e cidadania (F3) e refletir sobre as diferentes necessidades de aprendizagem (D2), como que a possibilidade para modificar a educação, como destacado por L01 e L07.

A denominação “mediador” é resultado de uma *doxa* que considera diferentes aspectos das dimensões apontadas no estado da arte: a preocupação com a dimensão profissional, a partir do **domínio do conteúdo** (D3) e de estar **comprometido** com a profissão e em constante formação (A3); a interpessoal que quando considerada (H3) também **valoriza o aluno** e as relações humanas (E2); e a didático-pedagógica, a partir do uso das **habilidades de ensino** (G2), e o uso de **encaminhamentos metodológicos** (F3/H2) e **avaliativos** diferenciados (A4), considerando nesses últimos, diferentes valorações (F4) em que pese o fato de ser uma atividade-meio cujo contexto possui influência (D4), tendo em vista a **preocupação com a aprendizagem** (D2) e suas diferentes necessidades (C3).

Desse modo, esse grupo preocupa-se com todas as dimensões, relações e competências que envolvem a noção de bom professor como Cunha (1996), Nóvoa (2009a, 2017) e Rios (2001) já afirmaram. Além disso, a preocupação com o resultado de sua ação é expressiva, ou seja, não pensam apenas no ato de ensinar, mas no seu reflexo sobre a aprendizagem do aluno, considerando seu contexto e as diferentes ferramentas que devem ser utilizadas tendo em vista as distintas necessidades. Por isso, sua compreensão concentra-se numa abordagem crítica/sociocultural, que com as diferentes habilidades (de ensino e sociais) contribui para o desenvolvimento humano, técnico e político do indivíduo. (ROLDÃO, 2017; MEIRIEU, 1998; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 2012; FARIAS et al., 2011; CUNHA, 19996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Apesar de expressarem essa concepção mais crítica sobre o ensino, o entendimento sobre a contribuição da Didática para sua formação é instrumental (I5), no sentido de dinamizar e diferenciar o ensino (métodos, metodologias, técnicas, práticas, etc.) a partir das técnicas aprendidas na disciplina, como destacamos a seguir:

Sim. Me dando ideias **maneiras de transmitir o conteúdo** específico de várias maneiras. Ajudar a compreender melhor a relação ‘aluno+ professor’. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L25).

Com certeza! Nos ensinando **maneiras de abordagem, opções, e utilização de recursos**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L34).

Sim, pois na Didática aprendemos diversas **formas de ensinar** um mesmo conteúdo e como devemos nos **comportar** em meio a sala de aula e alunos. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L38).

Sim, ensinando as **técnicas adequadas** para fazer com que o aluno tenha desenvolvimento realmente significativo e que abstraia informações adquiridas em sala de aula e as extrapole para a vida cotidiana. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L51).

Sim, aprender a ensinar é uma questão que nos ajuda muito em sala, **conhecer métodos** (suas variações), sem dúvida facilita o processo, e o principalmente aprender a aprender com o aluno (reduzir a arrogância científica). (Resposta da questão 5, questionário inicial – L78).

Sim. Eu ainda não sei exatamente como funciona a disciplina de didática, mas creio que auxilia muito a entendermos **formas melhores de conduzir as aulas**, aprender a **ser mais dinâmico**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L132).

Sim, pois **a didática não ‘deixa’ o professor ser ‘engessado’** no conteúdo. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L157).

Sim, devido ao fato de ceder ao educador **meios diversificados**, maleáveis e eficazes, com o intuito de fazer com que o aprendizado do aluno seja desenvolvido com a maior facilidade possível. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L194).

Sim. Imagino que nesta disciplina aprendemos mais sobre como **repassar o conteúdo** ao aluno de forma mais suave, as **maneiras de avaliar, uso de quadro**, entre outros. (Resposta da questão 5, questionário inicial 1 – L219).

Em linhas gerais, o foco ainda está na transmissão do conteúdo. Isso revela o quanto trazem mesmo de modo inconsciente a prática dos professores que tiveram, os quais como L01 e L100 criticam que querem mudar. Possuem o desejo de ser diferente ainda que sem saber como. Dessa forma, a contribuição da disciplina, para esse grupo, ainda reside na sobrevalorização da dimensão técnica/instrumental e dos aspectos relacionados aos saberes da ação pedagógica – gestão da matéria a partir das metodologias diferenciadas e da classe – com preocupação com o aspecto humano (da relação professor-aluno e aprender uns com os outros). (FARIAS et al., 2011; CANDAU, 1988),

#### 4.1.1.2 Mediador ambicioso – *cluster* 2

Nesse *Cluster*, que abrange 34 licenciandos, há pelo menos um discente de cada curso de Licenciatura, com exceção da História. No Quadro 21, explicitamos os significantes que emergiram como predominantes, a partir da *clusterização*:

Quadro 21 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Mediador ambicioso

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	82,3
	B1	Pela oferta da universidade ou possibilidade de trabalho/carreira	47
Bom professor	D2	Observar e preocupar-se com a aprendizagem	58,8
	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	55,8
	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	47
	G2	Dominar habilidades de ensino	47
Práticas bom professor	A3	Ser um profissional comprometido e em constante formação	38,2
	D3	Dominar o conteúdo	35,2
Avaliação	C4	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	55,8
	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	41,1
	D4	Atividade-meio que considera o contexto da turma	35,2
Contribuição da Didática	I5	Ampliar compreensões sobre possibilidades metodológicas e avaliativas	32,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Nesse agrupamento, a contribuição da Didática, assim como no anterior, está relacionada ao aspecto instrumental:

Sim, pois ela **ajuda e direciona** o professor, de forma que o mesmo trabalhe de forma diferente. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L45).

A didática contribui na **construção do ser ‘bom professor’**, pois através dela o acadêmico consegue desenvolver as **habilidades e métodos** necessários para desempenhar suas funções de saber ensinar. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L57).

Contribui em **organização** e para que a **aula seja boa** ao ser assistida e não monótona. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L88).

Sim. A didática dá **dicas** e ensina como **dar a aula** e ensinar os conteúdos. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L171).

Sim, porque a matéria é voltada a **aprender a ensinar** e isso é de grande importância para os professores na hora de **transmitir a informação** ou conhecimento, devemos passar de forma que todos entendam. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L201).

Sim, pois a didática nos dá **ferramentas** para que possamos **mediar** de maneira mais proveitosa o conhecimento que queremos passar aos alunos. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L209).

Sim, quando se entra no curso fica aquele medo de não conseguir ensinar, então ela **dá um alívio de ler textos e ver assuntos sobre didática**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L235).

Apesar de sobrevalorizarem os aspectos técnicos do campo, a *doxa* presente nas respostas revela que a disciplina não apenas auxiliaria com as habilidades de ensino como destaca L88, como também ao tratar das questões do ensino desenvolve no licenciando a ação de aprender a ensinar.

Para esses licenciandos a escolha pelo curso é resultado não apenas da afinidade com a área, mas da oferta da instituição e a oportunidade de ampliar as possibilidades de carreira:

O fato de ter escolhido Licenciatura em Física foi **puramente pela Física**, pois de início não gostava da ideia de ser professor (Resposta da questão 5, questionário inicial – L45).

Licenciatura não foi o motivo, mas o de **produzir a arte**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L65).

O **gosto pelo esporte** e a facilidade em expressar as ideias. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L102).

Um dos motivos foi **aumentar o campo de trabalho**, além de aprofundar mais na área. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L125).

Principal área para minha atuação é o **bacharelado**, porém como tenho que trabalhar o dia todo optei pela licenciatura por ser noturno. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L126).

**Não tive outra escolha**, pois na área de literatura e línguas não há **Bacharelado**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L187).

Pois era a **única opção de curso voltado a música**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L199).

Na realidade escolhi a licenciatura por conta do **horário**, após conhecer melhor o curso me identifiquei, embora eu queira trabalhar na **indústria**, gostaria de **lecionar**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L209).

Gosto da matéria, **único curso à noite**, ter **mais uma opção caso perca emprego** na indústria. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L210).

Eu escolhi Lic. Em Matemática, pois a UEPG não ofertava na época **bacharelado** em Matemática. E também pelos desafios da matemática. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L221).

Esse *cluster* revela uma característica particular, por isso o denominamos de “ambicioso”, pois ao contrário de outros *clusters*, a escolha pela licenciatura está pautada em si e não na possível relação com os demais e oriunda de outros, fundamentalmente. Essa é marcada por relação com o horário ofertado pela instituição, ausência de bacharelado ou opção de trabalho (ampliar possibilidades ou secundarização, pois o interesse é na indústria).

Apesar da ambição por uma escolha com interesse em outras possibilidades, que não a docência, a *doxa* revelada pelos licenciandos que compõem *cluster* é de um profissional mediador. Este, **domina o conteúdo** (D3) e **sabe ensinar** (B2) e, além disso, utiliza das **habilidades e ensino** (G2), observando e preocupando-se com a **aprendizagem** (D2). A **dimensão pessoal** é valorizada a partir do respeito e valorização do aluno considerando as relações humanas e afetivas estabelecidas, implicadas pelas habilidades sociais comunicativas e empáticas. O olhar preocupado não apenas com o modo como o ensino é sistematizado, mas com a aprendizagem é ratificado pela utilização de diferentes instrumentos avaliativos (A4) em que a avaliação é um momento ético e planejado (C4), além de uma atividade-meio (D4), considerando o contexto. Por isso, a aprendizagem é entendida sob a ótica interativa de Romanowski (2012) e a abordagem de ensino sob o viés sociocultural, em que o docente é comprometido (A3) e está em constante desenvolvimento profissional. (CUNHA, 1996; DEL



PRETTE; DEL PRETTE, 2001; MIZUKAMI, 1986; IMBERNÓN, 2011; BEHRENS, 1996; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014).

O olhar é para si, mas a compreensão é a de que o bom professor medeia a construção do conhecimento, procurando sistematizar o processo didático de Veiga (2004) revelam que apesar da estratégia utilizada para o processo formativo ser para o seu próprio futuro, há uma inconsciente compreensão sobre o papel mediador e a coletividade implicada na ação docente. Essa aparente incoerência de visão da docência também é ratificada pela valorização da dimensão técnica da disciplina, a qual também é superada quando se reflete sobre as práticas (principalmente as avaliativas por eles destacadas) cotidianas, as quais utilizam do aspecto técnico, mas fundam-se no humano e no político.

#### 4.1.1.3 Mediador-profissional que busca o “sucesso” do trabalho – *cluster* 3

No *Cluster* 3, o qual denominamos de “Mediador-profissional que busca o sucesso do trabalho” estão agrupados 13 licenciandos. É um agrupamento em que há um predomínio de licenciaturas das Ciências Humanas (Artes Visuais, História e Letras) – 9 licenciandos –, contando também com acadêmicos das Ciências Biológicas (2), Química (1) e Matemática (1). Evidenciamos os significantes elementares desse *cluster* no Quadro que se segue:

Quadro 22 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Mediador-profissional que busca o “sucesso” do trabalho

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura		-	
Bom professor	K2	Estar em constante processo formativo	92,3
	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	69,2
	A2	Ter domínio do conteúdo	61,5
Práticas bom professor	C3	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	84,6
	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	53,8
Avaliação	C4	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	53,8
	D4	Atividade-meio que considera o contexto da turma	53,8
	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	46,1
Contribuição da Didática	A5	A formação de um bom professor	53,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

A denominação “profissional” desse *cluster* advém da preocupação com o constante desenvolvimento profissional e com a *doxa* de que o professor está em constante processo de estudo e reflexão para manter-se atualizado. Esse significante vai ao encontro da análise

realizada no estado da arte desse estudo (Apêndice A), quando doze pesquisas destacaram essa categoria como um dos elementos que relacionamos à dimensão profissional da docência. Além disso, os licenciandos demonstram preocupação com o **domínio do conteúdo** (A2), característica também presente na dimensão profissional, o que ratifica o exposto no estado da arte. Com base em Day (1999) e Vaillant e Garcia (2012) podemos inferir que essa *doxa* é uma crença estruturada sobre a profissão docente e, particularmente nesse grupo, o “sucesso do trabalho” é consolidado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal afirmação refere-se aos demais significantes evocados, uma vez que todos estão relacionados a um dos dois processos.

A preocupação com as diferentes **necessidades de aprendizagem** (C3) possui, na análise das respostas desse grupo, relação com a compreensão da realidade e individualidade do aluno, de modo que ela está relacionada à função social docente: ensinar que visa à aprender (ROLDÃO, 2017; VEIGA, 2012b). Além disso, a adoção de estratégias que privilegiem o desenvolvimento da **crítica e cidadania** (F3) e a **avaliação** utilizando diferentes instrumentos (A4) e enquanto atividade-meio (D4), particularmente, entendida pelos licenciandos como processo ético e para a aprendizagem (C4) e que deve evitar a “decoreba<sup>41</sup>” e usar das diferentes inteligências, nos permite destacar que esse grupo preocupa-se com o resultado do ensino, como o regulador de toda a ação. Essa compreensão está relacionada à tríade de Quintanilha (1998): ensinar, avaliar e aprender, que em sentido estrito, pela consciência de diferentes estratégias e inteligências contribui para desenvolver um caminho investigativo e, portanto, o processo didático de Veiga (2004), por isso, também o associamos à perspectiva mediadora.

Todas essas compreensões evidenciam a *doxa* pela aprendizagem interativa de Romanowski (2012), a qual é fundamentada pela finalidade da Didática segundo Comenius (2011) e da atividade do indivíduo para aprender que, conforme Meirieu (1998), é estruturada por diferentes ferramentas de ensino sobre o progresso e desenvolvimento do aluno. Portanto, com base nas compreensões/preocupações desse grupo pelo sucesso do trabalho, sua representação sobre o ensino assenta-se na perspectiva sociocultural de Mizukami (1986), em que ser professor é realizar a mediação integrando o processo didático e desenvolvendo a relação pedagógica, a partir das **relações humanas** estabelecidas (E2) para uma aprendizagem integrada.

---

<sup>41</sup> Essa denominação foi sugerida pelos próprios licenciandos indicando em nossa análise a compreensão de uma aprendizagem mecânica, resultado da ação de decorar os conteúdos para uma avaliação e esquecê-los posteriormente.

Com relação às possíveis contribuições da Didática para o processo formativo, a *doxa* evidenciada pelos licenciandos é a de que ela contribui para a formação de um bom professor, como colocam-se nos fragmentos dos discursos a seguir:

Sim pois pode auxiliar ao futuro professor como este deve **se portar** perante os alunos e a maneira com que deve **agir e interagir com os alunos**, permitindo uma melhor **preparação do professor**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L61).

Essencial, pois ela nos ajuda a **aguar ainda mais nossas habilidades como professor**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L84).

Acredito que sim. Pois é uma matéria ao qual nos transmite a **ética e posição do ‘ser professor’**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L195).

A didática **não só contribui como é para mim a matéria mais essencial do curso**, pois não adianta nada ter o maior conhecimento do mundo e não ter uma boa didática para ensinar tal conhecimento. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L229).

A *doxa* que perpassa a compreensão sobre a Didática é a de que ela auxilia na constituição docente enquanto parte dos saberes docentes, diretamente relacionada aos saberes da ação pedagógica, sem que esteja evidente o viés instrumental ou crítico que são objetos atuais da discussão do campo. (GAUTHIER et al., 1998).

#### 4.1.1.4 Mediador “por referências” – *cluster* 4

Pertencem a esse *Cluster* 31 licenciandos, sendo que há pelo menos um representante de cada curso de Licenciatura. Apesar disso, há um predomínio quantitativo de licenciandos de Ciências Biológicas (7), Letras (7) e Educação Física (6). Os significantes que mais se destacaram estão no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Mediador “por referências”

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	45,1
	F1	Influência de professores	35,4
Bom professor	K2	Estar em constante processo formativo	61,2
	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	58
	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	45,1
	J2	Sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e impacto social da profissão	45,1
	G2	Dominar habilidades de ensino	41,9
Práticas bom professor	H3	Valorizar a dimensão interpessoal	51,6
	A3	Ser um profissional comprometido e em constante formação	45,1
	C3	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	41,9
	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	38,7
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	83,8
Contribuição da Didática	A5	A formação de um bom professor	58
	I5	Ampliar compreensões sobre possibilidades metodológicas e avaliativas	41,9

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Esse grupo de licenciandos, essencialmente apresenta uma compreensão sobre o bom professor, resultante das referências construídas pelos seus bons professores. Essa dimensão pessoal evoca, assim como verificamos no estado da arte, o olhar sobre essas práticas vivenciadas como também a noção de que o bom professor possui o sentimento de realização profissional (J2). A escolha pelo curso de licenciatura considera essa influência (F1) como também a afinidade pela área (G1):

Pelas **ótimas professoras** de Biologia e de ciências que tive na vida escolar. Queria **Bacharelado** em Bio, mas por conta de ser integral e não poder trabalhar, optei por licenciatura e não me arrependo. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L06).

**Minha professora** de Biologia e o próprio **gosto pela docência**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L18).

Minha motivação principal foi por **influência de um professor** de Biologia, no cursinho pré-vestibular. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L29).

Meu **professor** de Educação física da 8ª série. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L91).

**Sempre quis ser professora** e como sou **apaixonada por esportes** escolhi a Educação Física. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L101).

**Minha primeira professora**, aos 6 anos. Aos 11 decidi que queria Letras também por admiração à minha *teacher* da 5ª série. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L133).

O **interesse pela língua portuguesa, alguns professores** que tive ao decorrer do ensino fundamental e médio. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L181).

Sempre **gostei de música**, e a profissão me atrai então, logo o curso está em destaque na minha escolha. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L202).

Poder transmitir todo meu conhecimento para mais pessoas, quem sabe assim, **ser uma influência boa como professora, como eu tive uma**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L225).

A escolha pela docência é tanto pela influência da área, como também uma referência aos bons professores que esse agrupamento teve, como destacamos nas respostas acima. Assim, podemos dizer que de certa forma, o bom professor contribui na captação de novos agentes para o campo educacional. Com relação às contribuições que a disciplina de Didática pode trazer à sua formação, apesar da dimensão instrumental (I5) sobre a Didática, com ela também se aprende a ser (bom) professor (A5):

Sim. Entramos na faculdade para sermos professores e, no entanto, ninguém nos **'ensina' como ser um professor**. Acho que a matéria de Didática pode ajudar a descobrirmos isso. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L15).

Sim, a didática ajuda a **aprimorar formas de trabalhar c/ os alunos, ensinando métodos**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L17).

Sim, a didática, contribui para que o professor **se conheça melhor como profissional**, e mostre-se ao mundo de forma melhor, sendo capaz de reconhecer seus 'erros' e seus 'acertos'. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L66).

Sim, ajuda no **crescimento profissional** além de mostrar uma nova perspectiva de trabalho. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L91).

Sim, porque a didática é fundamental para as **aulas serem atrativas**, para que não foque só no slide, é preciso ir além de só ler em sala e a **didática nos proporciona ser o ‘bom professor’**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L188).

Sim, com o conhecimento temos apenas um colaborador, mas como o conhecimento e com a didática, na minha opinião, assim temos o **professor preparado para os desafios de ensinar**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L202).

Com certeza. É ela que nos **prepara a sermos bons professores**, um professor que não exerce a didática não ganha alunos, acaba sendo um **mero ‘robô’** dentro da sala de aula, seguindo sempre os **mesmos caminhos, sem nunca inovar atividades novas**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L213).

Sim, e muito! Tenho em mente que a Didática é a matéria do currículo que irá **mostrar mais de uma forma de ensino, como se portar em sala de aula, ter mais dinamismo com os alunos**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L225).

Respostas como a de L91 e L202 remetem à uma compreensão inconsciente quanto à incompletude da formação apenas com os saberes científicos e ainda, da necessidade de um subsídio para o desenvolvimento profissional docente. Do mesmo modo, L166 a identifica como um modo de reflexão sobre a ação docente e o aprimoramento dos saberes da ação pedagógica propriamente dita, como é destacado por L15. Ou seja, apesar da grande relação com os aspectos instrumentais, a *doxa* dos licenciandos a indica como um elo importante na estruturação dos saberes docentes e o desenvolvimento e reflexividade docente. (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012; IMBERNÓN, 2011; BEHRENS, 1996).

O reconhecimento a respeito da necessidade do desenvolvimento profissional docente é ratificado quando se destacam nesse *cluster* a necessidade de o bom professor ser **comprometido** (A3) e estar em **constante processo formativo** (K2), além de sentir-se **realizado profissionalmente**, compreendendo a sua função e o impacto social que a profissão possui (J2). Uma vez que entendem a influência de seu trabalho, podemos articular tal noção ao desenvolvimento da dimensão política da ação docente e que, sabe ensinar (B2) a partir do uso de estratégias que privilegiam o desenvolvimento da **criticidade e cidadania** (F3), fundamentando-se em uma abordagem sociocultural de ensino. (BEHRENS, 1996; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014; IMBERNÓN, 2011; FARIAS et al., 2011; MIZUKAMI, 1986).

Ademais tal profissional valoriza a **dimensão interpessoal** (H3) a partir das **relações humanas e afetivas** (E2) desenvolvidas entre ele e os alunos, as quais fundamentam-se não apenas nas habilidades sociais empáticas e comunicativas, como também na importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem. Além dessa, o uso de habilidade de ensino (G2) e diferentes instrumentos avaliativos (A4) reforça a preocupação sobre as diferentes necessidades de aprendizagem (C3), demonstrando que além da perspectiva mediadora, a influência dos bons professores a qual destacam como importante para a escolha do curso, também é uma marca em seu processo formativo, assim como a etimologia da palavra ensinar.

(CUNHA, 1996, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; LEITE, 2018; ROMANOWSKI, 2012, VEIGA, 2012b, GASPARIN, 1994).

#### 4.1.1.5 Desbravador de sua área específica – *cluster* 5

No *Cluster* que engloba 13 licenciandos com o perfil de “Desbravador de sua área específica”, não há nenhum licenciando das Ciências Exatas – Matemática, Física e Química e, todos concluíram o Ensino Médio depois de 2010. Os significantes elementares da *clusterização* estão descritos no Quadro 24, a seguir:

Quadro 24 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Desbravador de sua área específica

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	76,9
Bom professor	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	84,6
	K2	Estar em constante processo formativo	76,9
	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	69,2
Práticas bom professor	I3	Despertar o interesse a partir da linguagem utilizada	61,5
	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	46,1
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	100
	C4	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	46,1
Contribuição da Didática		-	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Ainda que nenhum significante esteja intrinsecamente relacionado à aprendizagem – enquanto resultado da ação docente de um bom professor – esse grupo demonstra grande preocupação com a avaliação e o processo de ensino.

A totalidade dos estudantes considera que, na dimensão didático-pedagógica, a avaliação deve ser realizada com diferentes instrumentos (A4), fato que pode ser oriundo da vivência como aluno nos últimos dez anos, pois com a consolidação de teoria críticas, a concepção de avaliação do viés tradicional, perdeu força. Porém, essa *doxa* é confundida com a noção de um momento final (C4), que deve contar com a ética (e, portanto, imparcialidade), visa à análise do desenvolvimento do aluno e dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, apesar de compreenderem a importância de diferentes formas de avaliação, ela ainda deve ocorrer ao final do processo de ensino-aprendizagem, sob um viés comportamentalista de alcance de objetivos. (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 2012).

Uma preocupação relevante nesse agrupamento é pelo estabelecimento de **relações humanas e afetivas** (E2), o que contribui para o desenvolvimento da relação pedagógica, particularmente a relação de mediação, estruturada também no **despertar do interesse** (I3), como também saber ensinar (B2), resultado da relação didática. Nessa ótica, a *doxa* presente sobre o bom professor assenta-se fundamentalmente sobre as práticas relacionadas ao diálogo, atenção ao interesse demonstrado pelo aluno e paciência os quais, se o professor “sabe ensinar” promovem a aprendizagem. Tais aspectos, pautados nas habilidades sociais comunicativas e empáticas, como também na habilidade para organizar as aulas e manter relações positivas. Inferimos que a compreensão sobre o ensino oscila entre as abordagens comportamentalista e sociocultural pela compreensão de que o professor é o único responsável por essa atividade, mas que conta com a participação e interesse do aluno, subsidiado pelo desenvolvimento de estratégias que desenvolvam a **críticidade e cidadania** (F3), principalmente, práticas interdisciplinares que desconstruam preconceitos e estimulem também a preservação. Assim, com uma avaliação diferenciada (apesar de ao final do processo), a percepção sobre estruturantes da relação pedagógica e dos indícios sobre a crítica e a formação humana do aluno, podemos concluir que a preocupação desses licenciandos é por uma aprendizagem interativa, em direção a uma abordagem sociocultural de ensino. (CUNHA, 1996; SAINT-ONGE, 2007; MIZUKAMI, 1986; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; SAVIANI, 2012; ROMANOWSKI, 2012).

O bom professor também é entendido como aquele em **constante processo de desenvolvimento profissional** (K2), razão que também contribui não apenas para a sua atualização como também o aprimoramento de suas práticas (F3). Ratificamos que a multiplicidade de abordagens de ensino, presentes nas crenças da amostra pesquisada está relacionada às diferentes percepções sobre esse processo, construídas ao longo de toda formação escolar. (PIMENTA, 2010; TARDIF, 2010; BEHRENS, 1996; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014; VAILLANT; GARCIA, 2012; ).

Nesse grupo, a Didática não possui nenhuma influência (in)direta, pois nenhum significante de maior representatividade comum foi evidenciado, sendo que o mais evidenciado seria o de ser apenas mais uma disciplina do curso (38,4%). A nomenclatura “desbravador” foi inspirada na percepção de que esse futuro professor, por escolher a licenciatura a partir da **afinidade com a sua área específica** (G1), como revelam as respostas a seguir:

Desde sempre tive vontade, por motivação da minha mãe também. **Sempre gostei de biologia** então uni com a vontade de ser professora. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L30).

**Sempre gostei de História**, tenho paciência de ensinar e sempre me disseram que explico bem. E porque não gostei da área de tecnologia em alimentos. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L77).

Sempre fui **apaixonada pela área** e fui **incentivada** pelos meus professores. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L79).

**Sou atleta e identificação** com a profissão. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L87).

**Aptidão aos esportes e amor a profissão.** (Resposta da questão 1, questionário inicial – L105).

**Gostar do esporte** em escola. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L117).

O **idioma** inglês. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L142).

A **paixão pela literatura e língua Portuguesa** e o amor pela docência. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L145).

**Facilidade na língua** espanhola. Gosto pela leitura. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L167).

O **gosto pela geografia** em adjunto com o interesse em ser professor, a influência de bons professores e o incentivo da família. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L241).

Algumas das respostas exprimem a influência dos professores que conviveu no contexto escolar, porém, outros apenas o fazem em relação a área, como se não houvesse essa influência. Assim, o “desbravador” tem o olhar de explorar sua área específica e seguir na profissão sem considerar a necessidade direta de outros aportes de saberes, mas apenas os da ação pedagógica. Tal fato é fundamentado na forte referência aos aspectos da dimensão didático-pedagógica (A4, B2, I3, F3) que, apesar de não serem referentes à **função da Didática**, estão muito mais relacionados à **dimensão técnica** que a ela auxiliar na leitura de mundo sobre a função social da profissão, uma vez que são poucas as referências à aprendizagem, mas sobretudo à diretividade do professor na efetivação do ensino. (COMENIUS, 2011; ROLDÃO, 2017).

#### 4.1.1.6 Profissional humano e técnico rumo à mediação – *cluster 6*

No *Cluster 6*, o qual denominamos “Profissional humano e técnico rumo à mediação”, os 14 futuros professores que o compõe, são em sua maioria (57,1% - 8) da área das Ciências Biológicas e Educação Física e concluintes do Ensino Médio (71,4% - 10) a partir de 2014. Não há nenhum licenciando dos cursos de Artes Visuais, História, Música e Matemática e, os principais significantes estão no Quadro 25 a seguir:



Quadro 25 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Profissional humano e técnico rumo à mediação

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	57,1
Bom professor	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	71,4
	K2	Estar em constante processo formativo	71,4
	G2	Dominar habilidades de ensino	57,1
	F2	Considerar as habilidades sociais	50
Práticas bom professor	H3	Valorizar a dimensão interpessoal	78,5
	A3	Ser um profissional comprometido e em constante formação	50
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	92,8
Contribuição da Didática	H5	Utilizar habilidades de ensino que contribuam com o desenvolvimento crítico	71,4
	B5	Auxilia na compreensão da dimensão técnica do trabalho docente	64,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

O bom professor está em **constante processo formativo** (K2, A3), particularmente ainda, possuindo formação específica, sendo ético e responsável e **comprometido** com a profissão (A3). A dimensão profissional assenta-se, desse modo, tanto no desenvolvimento profissional como na profissionalidade da docência. (BEHRENS, 1996; OLIVEIRA; BEHRENS, 2014; IMBERNÓN, 2011; VAILLANT; GARCIA; 2012). Esse profissional, na compreensão dos licenciandos utiliza da **dimensão humana**, ao valorizar a **dimensão interpessoal** (H3) e o estabelecimento de relações com os alunos (E2). Desse modo, o bom professor utilizaria, na compreensão *dóxica* dos participantes, da afetividade, **habilidades sociais** (F2) empáticas e comunicativas para aproximar-se do aluno e, estruturar com isso, o processo de ensino-aprendizagem. (LEITE, 2018; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Estabelecer relações positivas com os alunos contribui, segundo os licenciandos desse *cluster*, para facilitar o processo de ensino, o qual com o domínio das **habilidades de ensino**, principalmente as relacionadas à **linguagem** utilizada – a qual ratifica o enfoque nas relações entre o ser e o sentir – também facilitaria a compreensão do conteúdo, e por consequência, auxiliaria na aprendizagem. (CUNHA, 1996).

As características e compreensão sobre o bom professor (H3, E2, G2, F2), podem ser relacionadas ainda ao clima da sala de aula, exposto por Gauthier et al. (1998), como referente às atitudes dos professores para a gestão da classe, a qual juntamente com a gestão da matéria contempla os saberes da ação pedagógica. Nesse sentido, consideramos o grupo sob o aspecto “profissional” por compreender o ensino como em relação ao outro, sob uma abordagem cognitivista, em direção à sociocultural, tendo em vista que a dimensão humana pode estruturar a consciência crítica para a aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986).

Assim como em outros *clusters* a *doxa* presente e fortemente inferida é a de que a avaliação deve constar com múltiplos instrumentos (A4), o que nesse grupo, não indica

nenhuma outra compreensão relevante para além do viés técnico sobre esse elemento do processo didático, uma vez que, as principais respostas estão relacionadas à avaliação escrita (objetiva ou discursiva) e prática.

A influência de agentes do campo educacional, pode ter contribuído a escolha pelo curso de licenciatura esteja relacionada tanto à afinidade com a área específica, tanto sobre as práticas realizadas como à dimensão do conteúdo, como destacamos as respostas a seguir:

O que me motivou a escolher a licenciatura, especificamente na área biológica, foi por **gostar muito dessa área**, e por **inspiração de um professor** dessa área que me incentivou muito. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L26).

Eu fiz um curso de língua estrangeira, onde me **identifiquei muito com a língua** e queria me aprimorar nela. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L173).

Pelo curso ter ligação com a **natureza** e por ter tido um **professor muito bom** de geografia do ensino fundamental. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L242).

Sempre tive grande **afeto pela matéria** e sempre achei incrível a ideia de saber como a Terra é constituída desde o solo até o céu. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L251).

Essa característica, relacionada à dimensão pessoal do bom professor, evidenciada no estado da arte, ratifica como o discernimento e o amor pedagógico e a consciência vocacional do docente podem contribuir na captação de novos agentes para o campo (DAY, 2004). Uma vez que o professor que já está no campo e possui um *habitus* estruturado, suas atitudes, características e compreensões objetivadas, são evidenciadas pelos modos e estratégias utilizadas. Essas, acabam ressaltadas àqueles que não são campo (alunos) mas que por observarem esse agente (professor) podem despertar o interesse para permearem esse espaço social. (MATON, 2018; BONNEWITZ, 2003; BOURDIEU, 2008).

Sobre as possíveis contribuições da disciplina de Didática no processo formativo, os futuros professores indicam que seria tanto para auxiliar a utilizar **habilidades de ensino** (H5), como para a compreensão da **dimensão técnica** do trabalho docente (B5), particularmente sobre como agir e se comportar em sala, ou seja, o domínio da classe. Esses significantes revelam uma tendência sobre a dimensão técnica e instrumental da Didática, relacionada ao “como ensinar” tanto em relação ao conteúdo – habilidades de ensino – como com os alunos – domínio de classe:

[...] Através da matéria saberemos como passar nosso conhecimento aos alunos, de **maneira organizada e de fácil entendimento**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L26).

[...] Pois ensina como devemos **agir, compreender, ensinar, motivar e incentivar**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L112).

Sim, a didática mostra a **maneira correta de se portar como professor** dentro da sala de aula, busca **maneiras de fazer com que o aluno entenda** o que o professor está passando ou tentando passar. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L127).

[...] A didática **dá dicas e ensina como dar a aula e ensinar os conteúdos**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L173).

Denominamos esse *cluster* de “profissional humano e técnico”, pois são três as principais dimensões *dóxicas* evocadas e que caminham na estruturação para a compreensão sobre um professor mediador, o qual, orienta e acompanha a aprendizagem, pautado nas dimensões humana, técnica e crítica. O olhar humano está fundamentado pela dimensão interpessoal e o viés técnico revela-se a partir da didática sob a ótica instrumental, mas que ainda denota a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem. Essas dimensões contribuem na compreensão de um profissional preocupado com a sua formação, o qual apesar de não reconhecer, evidencia atitudes de um professor mediador.

#### 4.1.1.7 Romântico que segue a carreira familiar – *cluster* 7

O “Romântico que segue a carreira familiar” é o menor *cluster*, com apenas 9 licenciandos (3,55% do total da amostra). Esse agrupamento contempla três licenciandos de Educação Física, dois de Letras e de Ciências Biológicas, História, Física e Matemática, com um representante. Os significantes elementares são apresentados no Quadro 26 que se segue:

Quadro 26 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Romântico que segue a carreira familiar

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	E1	Influência familiar	55,5
Bom professor	G2	Dominar habilidades de ensino	88,8
	K2	Estar em constante processo formativo	77,7
	J2	Sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e impacto social da profissão	66,6
Práticas bom professor		-	
Avaliação		-	
Contribuição da Didática	B5	Auxilia na compreensão da dimensão técnica do trabalho docente	55,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

O *cluster* “Romântico que segue a carreira familiar”, apesar de ser o menor, apresenta dois pontos particulares que merecem ser destacados: nenhum significativo possui relação direta com a aprendizagem e/ou a avaliação e, a maioria (5 – 55,55%) concluiu os estudos da educação básica entre 1992 e 2011, permanecendo um período distante do contexto escolar/acadêmico,

não ingressando no curso de licenciatura na sequência do ensino médio, como os demais participantes.

O domínio das **habilidades de ensino** (G2), particularmente evidenciada pelo grupo, as questões relacionadas à linguagem, dizem respeito tanto às relações com o ser e o sentir como ao uso de habilidades sociais de comunicação demonstram a preocupação desse grupo com a dimensão humana da profissão, para fazer-se claro e ser entendido pelos discentes. (CUNHA, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; FARIAS et al., 2011). Além disso, reconhecem a importância do **desenvolvimento profissional** (K2) e do estudo ao longo da carreira docente, como uma perspectiva de autoformação defendida por Vaillant e Garcia (2012), o que demonstra não apenas a necessidade da ampliação dos saberes docentes como a preocupação com a dimensão ética da profissão. (VAILLANT; GARCIA, 2012; TARDIF, 2010, RIOS, 2001; DAY, 1999).

Apesar desse agrupamento de futuros professores possuírem uma compreensão a respeito da necessidade da formação constante e da dimensão humana e ética do seu trabalho, denominamo-los de “românticos” devido ao fato de que a **realização profissional** (J2) está relacionada ao ideal da dedicação e amar o que faz, romantizando a profissão, por aproximá-la das questões vocacionais, como destacamos nas respostas a seguir:

**Ter amor à profissão** [...]. (Resposta da questão 2, questionário inicial – L33)

Quando ele **ama o que faz**, a facilidade de passar o conteúdo torna-se natural e atrativa ao aluno. [...]. (Resposta da questão 2, questionário inicial – L90)

Um professor seguro, dedicado, altruísta e que tenha espírito de luta. Um bom professor é aquele que **não teme os desafios de sua carreira e sabe que tudo aquilo que produz e compartilhar terá um grande impacto na sua sociedade**. (Resposta da questão 2, questionário inicial – L172)

A *doxa* pelo **amor à profissão** está relacionada ao que Comênio (2011; COMENIUS, 2011) destacava a respeito de no século XVII o professor literalmente dar aulas por vontade e paixão por ensinar. Nesse período, a docência não era reconhecida como profissão, então por prazer a pessoa disponibilizava do seu tempo para dar a aula, o que atualmente é entendido como o “fazer a aula” com os alunos. O amor pedagógico que Day (2004) apresenta é o relacionado ao viés humano, o qual, por ser uma profissão realizada por e para pessoas necessita de afetividade. O mesmo autor destaca uma característica predominante nesse grupo: a consciência vocacional da função social de sua profissão, conforme podemos observar na resposta de L172. (RIOS, 2001; LEITE, 2018).

A *doxa* sobre a profissão foi construída para além do ambiente escolar, uma vez que, os licenciandos destacam que a escolha pela profissão advém do **contato com familiares** (E1) que são professores, que para alguns é a única relação com a escolha pela licenciatura:

**Incentivo familiar**, incentivo de um professor e pela vontade de trabalhar com a educação especial. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L33).

**Minha irmã é professora** e eu desenvolvi um interesse a partir de observar as suas experiências como professora. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L85).

**Uma tia**, que era professora e eu a ajudava. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L89).

**Motivação familiar** e por experiência em ambiente escolar. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L128).

**Exemplos familiares.** (Resposta da questão 1, questionário inicial – L161).

Essa influência familiar contribuiu para a sua entrada no campo educacional, com experiências e crenças além das emergentes do período como aluno, por encontrar esse profissional em outros espaços sociais. Essa característica, pode ter influência na compreensão da Didática predominantemente sob o viés **técnico** (B5), como apontam as respostas abaixo:

Sim. Para construir uma **dinâmica de como ministrar uma aula**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L161)

Sim, a didática da os **recursos** necessários a formação de um bom professor, mas tudo **depende da maneira com que o professor leva isso para suas aulas**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L128)

Sim, ensina como **lidar com os alunos, saber dar uma aula de forma correta**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L89)

‘CLARO’ porque já pela primeira impressão vou **saber lidar com as situações no ambiente escolar**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L90)

Observamos nos excertos uma sobrevalorização da **dimensão técnica** da Didática em detrimento do aspecto político, pouco evidente para os licenciandos, com o predomínio da inovação técnica. (OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997; VEIGA, 2009).

#### 4.1.1.8 Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana – *cluster* 8

Composto por 22 licenciandos, o *cluster* relacionado ao “Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana” possui participantes de quase todos os cursos, à exceção de Artes Visuais e Geografia. No Quadro 27, destacamos os principais significantes que emergem para constituir esse agrupamento:

Quadro 27 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	D1	Possibilidade ou prazer em ensinar	68,1
Bom professor	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	81,8
Práticas bom professor	C3	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	63,6
	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	63,6
	B3	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	54,5
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	77,2
Contribuição da Didática		-	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Esse agrupamento revela compreensões relacionadas ao professor mediador e ao processo de ensino-aprendizagem, quando se preocupa em **respeitar e valorizar o aluno** (E2) a partir da dimensão interpessoal, e que englobam, nesse caso, o olhar para as realidade contextual, além das habilidade sociais comunicativa e empática – ser paciente, dialogar e ser atencioso. O processo de ensino-aprendizagem é sistematizado com a adoção de diferentes **instrumentos avaliativos** (A4) e a adoção de **estratégias metodológicas** específicas (B3) e as gerais diferenciadas (F3), as quais promovem a criatividade, reflexão e a criticidade. Nesse sentido, denominamo-los de professores preocupados com a “**dimensão humana**” pela preocupação em ouvir, orientar a aprendizagem, adequando-se às necessidades e possibilidades, as quais mobilizam não apenas o diálogo, mas a curiosidade epistemológica, oriunda do desenvolvimento crítico-reflexivo. Então, a compreensão sobre o ensino está relacionada à abordagem sociocultural, a qual é ratificada pela preocupação não apenas com a função social docente, mas com o resultado dela, que nesse caso, é fortalecida pela relação de mediação (na relação pedagógica) a partir da compreensão, respeito e preocupação com as diferentes necessidades de aprendizagem. (CUNHA, 1996; SAINT-ONGE, 2007; MIZUKAMI, 1986; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; FREIE, 2016, VEIGA, 2004, 2012b).

Deste contexto emerge a preocupação com a aprendizagem interativa, destacada por Romanowski (2012) e que para tal, utilizando-se das estratégias de ensino, relaciona-se ao olhar comeniano e de Meirieu (1998) sobre o despertar o interesse por aprender e a utilização de ferramentas como o esboço, operacionalização, exploração e regulagem das aprendizagens.

No entanto, para além do olhar a respeito do ensino o grupo revela que a escolha pelo curso está fundamentada na **paixão/prazer pelo ensino** (D1), a qual possui relação com o seu ofício, conforme algumas respostas, expressas a seguir:

Pela oportunidade de **ajudar as pessoas a sempre buscarem mais conhecimentos**, e de certa forma, agradecer pelas oportunidades que tive em minha vida e levar conhecimento a quem precisa. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L75).

Primeira motivação foi ter alguns **bons professores**, e a segunda foi o **gosto de ensinar**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L81).

Sonho de consumo, pois tenho **afinidade e facilidade em ensinar**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L108).

**O gosto pela área e pelo prazer de poder ensinar** futuras gerações. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L139).

Poder **transformar vidas**, intervir para o melhor. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L189).

Saber que de certa forma possa **contribuir no ensino**/ educação de pessoas, sentir que o que tenho, conheço, aprendi e possa aprender, não pode ser guardado só para mim e sim passar ao próximo, de alguma forma passei algo de bom ao próximo. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L227).

Compreendemos que a *doxa* emergente desse *cluster*, apesar de um olhar **amoroso** e de amor **pedagógico** relaciona-se à **função social da docência**, mas não à vocação. Tal sistemática revela que a profissão é um **processo de desenvolvimento profissional**, que se fundamenta nas experiências e identificação com o ofício, mas que necessita de saberes da ação pedagógica para a prática do bom professor.

Esse *cluster* não apresenta nenhum significante harmônico sobre a contribuição da Didática, porém, uma vez que não explicitam nenhum entendimento intrinsecamente relacionado à um viés instrumental, inferimos que a partir do movimento sobre a mediação docente – associado à dimensão interpessoal, diferenciação nos processos metodológicos e avaliativos – sua perspectiva direciona-se à perspectiva crítica. (FARIAS et al., 2011; PIMENTA, 2018).

#### 4.1.1.9 Especialista-professor – *cluster* 9

No *Cluster* 9, foram agrupados indivíduos de todos os cursos à exceção da História. Para os 23 licenciandos reunidos como de características de um “Especialista-professor”, destacamos os significantes do Quadro 28, a seguir:

Quadro 28 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Especialista professor

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	B1	Pela oferta da universidade ou possibilidade de trabalho/carreira	56,5
Bom professor	G2	Dominar habilidades de ensino	78,2
	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	56,5
Práticas bom professor	B3	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	69,5
	E3	Articular o conhecimento construído ao cotidiano	65,2
	I3	Despertar o interesse a partir da linguagem utilizada	52,1
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	73,9
Contribuição da Didática		-	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

O bom professor aqui é compreendido, predominantemente, a partir da *doxa* de que ele sabe ensinar (B2), despertando o interesse a partir da **linguagem** empregada (I3) e **articulando o conhecimento científico ao vivenciado** (E3). Para isso, possui o domínio de **habilidades de ensino** (G2), avalia com uso de diferentes instrumentos (A4) e utiliza das **estratégias metodológicas de sua área específica** (B3). Tal percepção, revela que apesar de reconhecer a função docente, a partir da mobilização da dimensão didático-pedagógica, além do uso de habilidades sociais e de ensino, sua ação provém dos saberes disciplinares de formação, uma vez que a preocupação com o ensino possui fundamento com a **didática específica** e, ainda sua escolha pela docência **não é fundamentada pela licenciatura**. (CUNHA, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; TARDIF, 2010).

O “especialista-professor”, é um profissional em que a *doxa* é pautada em ações e estratégias relacionadas ao ensino, porém, fundamentalmente na sua área específica de formação. Tal fato é ratificado tanto na prevalência por metodologias da didática específica, quanto pela própria **escolha pelo curso**, como destacamos a seguir:

Por ser meio período apenas. Na verdade, quero **avançar para a pesquisa** e tentar **bacharelado**, é o que eu realmente gosto. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L21).

Na verdade, desde o princípio **não quero ser professora**, não vejo dando aula, mas espero que ao longo do curso eu melhore meu ponto de vista, pois é uma profissão maravilhosa. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L32).

Em primeiro momento a **temática do curso, mas logo em seguida o interesse pela parte de licenciatura foi apenas crescente**. Acima de tudo construir uma auto formação de qualidade. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L55).

Ser no **período noturno e poder fazer bacharel em 2 anos**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L115).

O motivo principal foi por ser **um curso noturno**. A princípio **não tinha interesse em lecionar**, após entrar no curso que pude conhecer e aprender a **gostar do ‘lado bom da coisa’**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L215).

Honestamente foi a **falta de bacharelado** em matemática. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L226).

Ainda que alguns relatem a escolha a partir da identificação com a área ou a influência de bons professores, os participantes desse *cluster* evidenciam a **escolha a partir do turno** (ser em período parcial ou noturno), **ou pela temática**, mas particularmente pelo desinteresse por ser professor ou pela falta de curso de bacharelado nessa área, na instituição, como revelam as respostas de L215, L55, L32 e L226, respectivamente. Nesse sentido, apesar de considerarem as práticas e a compreensão sobre o professor como estritamente relacionada aos saberes da ação pedagógica, são antes de tudo especialistas em sua área, pelos fatores que os motivam a cursar a licenciatura e a clareza sobre as estratégias metodológicas como subsidiado nela, essencialmente.



4.1.1.10 Sonhador libertador - *cluster* 10

O *Cluster* 10 possui predomínio de indivíduos das Ciências Humanas (28), de um total de 41 licenciandos. À exceção dos cursos de Música e Matemática, há representantes dos demais cursos. O Quadro a seguir, destaca os significantes elementares mais significativos desse agrupamento:

Quadro 29 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Sonhador Libertador

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	A1	Pelo significado da docência	56
	D1	Possibilidade ou prazer em ensinar	31,7
Bom professor	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	65,8
	I2	Estimular a emancipação do aluno	58,5
	G2	Dominar habilidades de ensino	51,2
	D2	Observar e preocupar-se com a aprendizagem	36,5
	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	34,1
Práticas bom professor	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	85,3
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	51,2
	D4	Atividade-meio que considera o contexto da turma	46,3
Contribuição da Didática	A5	A formação de um bom professor	39
	B5	Auxilia na compreensão da dimensão técnica do trabalho docente	31,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Optamos pela denominação “sonhador libertador” por esse *cluster* possuir duas características que em nenhum momento sobressaíram-se nos demais: a **escolha pela docência por conta de seu significado e a perspectiva de que o bom professor contribui para a emancipação do aluno** e, em referência à abordagem freireana a qual visava justamente a isso, entendemos justa essa denominação. (SAVIANI, 2012).

Com relação à noção e práticas do bom professor, além de saber ensinar (B2), é o agente que utiliza das **habilidades de ensino** (G2), como também utiliza das **dimensões interpessoal e didático-pedagógica**. A primeira é evidenciada pelo respeito e valorização do aluno a partir das relações humanas e, portanto, sociais e afetivas. A dimensão didático-pedagógica do viés sociocultural/libertador funda-se na utilização de estratégias de ensino que contribuem para o desenvolvimento da **criticidade e cidadania** (F3), as quais colaboram para a **emancipação** dos sujeitos (I2) e refletem a observância e **preocupação com a aprendizagem**, a qual, desse modo, deve ser interativa e, fundada na exploração e regulação dessa. Colabora com essa perspectiva: a articulação a esse paradigma inovador, a concepção da avaliação pautada em diferentes instrumentos avaliativos (A4) e como uma atividade processual que deve considerar o contexto. (BEHRENS; PEREIRA, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE,

2001; CUNHA, 1996, LEITE, 2018; MIZUKAMI, 1986; ROMANOWSKI, 2012; MEIRIEU, 1998).

Tais noções sobre o bom professor revelam a **ótica mediadora de ensino**. Entretanto, ainda que compreenda a necessidade da mediação no viés libertador, esse agrupamento é sonhador pela razão da escolha pela docência, a qual envolve o seu **significado** (A1) – enquanto identificação com a profissão ou um sonho desde criança para realização pessoal – e o prazer por ensinar (D1):

**Sempre gostei da profissão**, além de querer tornar a ciência mais legal, sem ‘cópias’ do livro. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L16).

Sempre achei **divertido e prazeroso ensinar alguma coisa à qualquer pessoa**. Amava a Biologia e resolvi juntar as duas coisas, sempre foi **minha primeira e única opção de vida**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L23).

**Admiro muito a profissão de ser professor**, acho que **é uma das mais importantes** se não a mais. É a base para uma boa educação e assim para um mundo melhor. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L118).

Acho que esta profissão tem o **poder de mudar a vida das pessoas para melhor**, dando mais conhecimentos e assim mais oportunidades. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L136).

A meta de ensinar, **com seus desafios e a vontade de ajudar o próximo** a crescer ou enriquecer seus conhecimentos, aprendendo mutuamente. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L169).

Vi que possuía **potencial e paixão por ensinar**/ ajudar quando auxiliava uma colega surda que não tinha intérprete. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L178).

**Amor pelo ato de ensinar e também pela Geografia**, entendendo que ele faz parte do nosso desenvolvimento sendo necessária em sala de aula. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L236).

Pela vontade de **provocar nas futuras gerações o desejo do saber**, pela sede de mudança e a simples **paixão pela profissão**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L239).

A importância da educação em nossa sociedade; **a luta por uma transformação através da educação**; a carência causada pelo menosprezo dos governantes que deve ser entendida através do **despertar de um conhecimento crítico nos cidadãos**. (Resposta da questão 1, questionário inicial – L240).

As respostas descritas, além de ratificar a noção de que a escolha pelo curso foi a partir de uma identificação pessoal pela docência ou particularmente pelo ato de ensinar, também fazem, fundamentado na ótica freireana uma denúncia e um anúncio de sua escolha: L118, L136 e L240 denunciam o descaso pela educação e anunciam que adentram ao campo para colaborar na luta pela emancipação dos sujeitos e consciência crítica.

Com relação às possíveis contribuições da disciplina de **Didática**, a perspectiva desses licenciandos é de que ela é um subsídio para **a dimensão técnica** de como agir em sala de aula (B5) além de **ser uma característica do bom professor** (A5):

Sim. Para que um professor se torne um **melhor profissional e saia da ‘mesmice’**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L16).

Sim, para aprimorar sua **fala e atitude** dentro da sala de aula. Para **organizar** melhor seus conteúdos do tempo previsto. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L137).

Sim. Porque ela é extremamente necessária para sua **atuação dentro da sala de aula** e contribuirá muito para formação do seu perfil e como ele será percebido pelos seus alunos. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L140).

Sim, pois através dela os professores aprendem **maneiras eficazes de se expressar e como se portar em sala**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L205).

Com certeza, pois a Didática influi muito na sala, **principal ‘arma’ do professor**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L239).

A didática contribui sim para a **formação de um bom professor**, por dará a **eficiência no processo de comunicação entre professor e aluno**. Além disso, trará clareza e desenvoltura ao professor e seus métodos. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L240).

Sim. Aprender não só os conhecimentos que o nomeiam um professor, mas como ser, **agir e se relacionar como tal dentro de uma sala de aula o faz um bom professor**. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L248).

Sim, pois ela vem com um objetivo de fazer com que o docente esteja mais **preparado e capacitado** para o ambiente escolar. (Resposta da questão 5, questionário inicial – L249).

As assertivas acima, apesar de prioritariamente concentrarem-se sob o aspecto puramente instrumental da Didática – relacionado à adequação ao tempo, metodologias e relação professor-aluno, no sentido de passo a passos para bem fazê-los – destaca a crença de que ela é essencial para os saberes da ação pedagógica. Quando L248 destaca que a Didática contribui para o ser, agir e se relacionar, inconscientemente apresenta uma das dimensões que Cunha descreve: a relação entre o ser e o sentir, o que revela a necessidade da afetividade para o bom professor. Possivelmente, quando L239 menciona que ela é uma arma para o professor, inferimos que seja por conta das habilidade de ensino, o despertar o interesse para o conhecimento, porém nos questionamos: E se a Didática fosse a “arma” para consolidar enfim, o pedagogia libertadora, superando as batalhas entre as abordagens que tanto confundem a formação do indivíduo?

#### 4.1.1.11 *Cluster* geral

A metodologia apresentada no capítulo anterior (seção 3.3.2 – Análise de *Cluster*) detalhou a organização dos *Clusters*. Utilizamos, naquele momento, esse agrupamento de licenciandos para descrevê-la, então optamos por não os apresentar novamente, para não se tornar repetitivo. Anteriormente, descrevemos cada um dos agrupamentos formados, sendo que, nos dez *clusters* estão as singularidades que aproximaram os sujeitos. Nessa seção nos dedicaremos a apresentar a síntese geral sobre os significantes predominantes no todo. A linha

de corte de presença no *cluster* geral foi de 25%, para evidenciar as respostas predominantes, considerando o número total de participantes.

Uma vez que todos esses significantes já foram apontados e descritos nos *clusters* específicos, faremos a menção sem apresentar exemplos de respostas dos licenciandos. O *cluster* geral apresenta os significantes elementares prioritariamente comuns aos participantes e estão descritos no Quadro 30:

Quadro 30 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Geral

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Escolha licenciatura	G1	(Despertar a) afinidade com a área	41,1
	A1	Pelo significado da docência	26
Bom professor	E2	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	58,8
	G2	Dominar habilidades de ensino	51,3
	B2	Saber ensinar (e suas variantes epistemológicas)	39,9
	K2	Estar em constante processo formativo	33,9
	D2	Observar e preocupar-se com a aprendizagem	29,6
Práticas bom professor	F3	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania	48,6
	H3	Valorizar a dimensão interpessoal	33,2
	C3	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	32
	A3	Ser um profissional comprometido e em constante formação	29,6
	B3	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	26,3
Avaliação	A4	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	60
	D4	Atividade-meio que considera o contexto da turma	31,6
	C4	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	26,4
Contribuição da Didática	I5	Ampliar compreensões sobre possibilidades metodológicas e avaliativas	29,6
	A5	A formação de um bom professor	25,2
	B5	Auxilia na compreensão da dimensão técnica do trabalho docente	25,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Ainda que, como vimos, a escolha pela docência possa ser influenciada pela família, pelo turno do curso, possibilidade de ampliação de mercado de trabalho e/ou relação com os professores da formação básica, a licenciatura é o curso que possui ligação com a **afinidade com a área e também o significado da docência**.

Não se trata de vocação, mas o significado que perpassa à docência é a **identificação com a profissão** e com uma área em particular, a qual possui o precedente do sonho de criança, mas uma influência de um olhar transformador. Tal percepção é fundamentada pela compreensão sobre o bom professor e, ainda que a compreensão sobre **saber ensinar** esteja dispersa entre passar, repassar, transmitir (e outras variantes) conhecimento, ela pode estar associada à tríplice relação que compõe a Didática, como a interseção entre o conteúdo, metodologia e objetivo como subsídios para o desenvolvimento da ação docente. Além de saber

ensinar, esse profissional utiliza de instrumento(s) avaliativo(s) no processo de ensino-aprendizagem, entendendo a avaliação como uma atividade-meio qual deve ser um momento ético e planejado, assim como o ensino.

Saber ensinar, na *doxa* evidenciada no grupo, pode ter íntima relação com os aspectos didático-pedagógicos, uma vez que o bom professor domina as habilidades de ensino e adota estratégias de ensino, tanto as específicas de sua área, como também que contribuem para o desenvolvimento da formação humana e crítica, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem. Há consenso também com relação à necessidade da dimensão interpessoal, não apenas a sua valorização, mas o respeito e consideração do aluno tendo por referência as relações humanas estabelecidas.

O consenso a respeito de uma ação docente que não apenas preocupa-se com o ensino, mas com a aprendizagem, e com uma prática que toma como suporte as relações humanas, demonstra que há uma superação do entendimento não-crítico da educação, ainda que esses não exerçam a profissão. Esses licenciandos frisam ainda a importância do comprometimento com a profissão, também refletido na sua escolha pela profissão, e, portanto, com o **desenvolvimento profissional docente**, expresso na constante atualização, aprofundamento ultrapassando noções de que a formação inicial de professores seria suficiente, mas apenas o ponto de partida da carreira.

Quanto aos **saberes** mobilizados na *doxa* evidenciada no *cluster* geral, há uma predominância sobre os **disciplinares** e os da **ação pedagógica**. A respeito dos saberes da tradição pedagógica, estão relacionados ao “saber dar aulas” ou o saber ensinar, que engloba a representação individual de cada um sobre essa ação e, que nesse grupo foi agrupada por envolver variantes epistemológicas (saber ensinar, explicar, mediar, transmitir (re)passar, construir e compartilhar o conhecimento) e que por não terem sido detalhadas pelos licenciandos não há como afirmar que seriam uma percepção consciente sobre a terminologia utilizada.

Sobre a influência familiar na escolha pela docência, ainda que mais de 50% tenha relatado possuir algum familiar próximo que é professor, essa característica demonstrou-se saliente apenas no *cluster* “Romântico que segue a carreira familiar”. Em *clusters* como o “mediador altruísta” e o “mediador-profissional que busca o sucesso do trabalho” essa característica é superior a 50% (60% e 69% respectivamente) apontada (no perfil pessoal), mas não é mencionada como sendo uma influência para a escolha da profissão. O mesmo ocorre nos *clusters* “mediador ambicioso”, “mediador por referências” “desbravador de sua área específica”, “apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana”, “especialista-professor” e

“sonhador libertador”, em torno de 50%. Apenas no *cluster* “profissional humano e técnico rumo à mediação” é que a maioria (64%) não possui familiares professores.

Essa característica revela que, ao contrário de outros campos, na docência a influência familiar, **no contexto apresentado**, não é um fator significativo ou consciente para a entrada no campo educacional. Ela pode estar implicada nos demais significantes descritos, mas por não estar explícita consideramos que não é parte do capital desses licenciandos e nem uma estratégia utilizada para a profissão, mas muito mais, resultado da influência desses no cotidiano do campo, nas práticas observadas ao longo da educação básica.

Com relação à Didática, a totalidade dos participantes evidenciou que a pesquisa que ela contribui no processo formativo, de modo instrumental/técnico, como que um requisito para o bom professor. Essa perspectiva relaciona-se à popular noção denominada “ter didática”. Essa denominação, é uma das crenças que permeiam esse campo, como se fosse apenas uma questão de ter ou não, como dom, arte ou processo aquisitivo de procedimentos prontos. As compreensões sobre a Didática e o ensinar, função social da docência, em que o ensino é o objeto de estudo desse campo serão aprofundados na próxima seção, a qual apresenta a Análise de Grafos oriundos dos conceitos representativos evocados pelos participantes.

#### 4.1.2 A Didática *Dóxica* emergente da Análise de Grafos

A questão que originou o corpus de termos para os grafos, solicitava que os licenciandos mencionassem as cinco primeiras palavras ou expressões que melhor definiam, em sua opinião, os conceitos de **Didática** e **ensinar**. Utilizando dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, elas foram analisadas linguisticamente (e por contexto, quando esse remetia a uma ou mais possibilidades semânticas e epistemológicas) e categorizadas conforme detalhado no Apêndice D.

Após o processo de tabulação, os dados foram organizados e processados no *software Mathematica*® que gerou os grafos totais, as árvores máximas e os tetraedros mais significativos que permitem a articulação dos principais conceitos evocados na compreensão dos participantes. Na Tabela 3, a seguir, apresentamos os quadrantes das representações sobre didática que originaram os grafos que discutiremos na sequência:

Tabela 3 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário inicial)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidade de significado	f > 15	OME < 3	Unidade de significado	f > 15	OME ≥ 3
Campo de conhecimento	37.94	2.6	Aprendizagem docente	27.66	3.0
Método de ensino	30.03	2.5	Dimensão interpessoal	16.99	3.3
Atuação docente	28.06	2.9	Sujeitos do ensino	16.99	3.0
Viés comeniano	24.11	2.3	Valores da docência	16.2	3.0
Desenvolvimento profissional docente	22.92	2.8			
Planejamento	22.13	1.9			
Aprendizagem	20.55	2.7			
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidade de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3	Unidade de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Linguagem	14.62	2.9	Estratégias específicas	13.43	3.4
Criticidade	8.3	2.7	Instrumental	12.64	3.2
Aluno ativo	8.3	2.6	Escola	12.25	3.4
Despertar dons	7.11	2.8	Gestão da matéria	11.06	3.4
Ensino como transmissão	5.92	2.8	Habilidades sociais	10.27	3.1
Necessária	5.53	2.7	Saberes docentes	9.09	3.1
Domínio do conteúdo	5.53	2.7	Gestão da classe	8.69	3.0
			Ação didática	8.69	3.7
			Clima da aula	7.9	3.5
			Processo didático	6.71	3.9
			Ensino como mediação	5.92	3.1
			Conteúdo-forma	5.13	3.3

Fonte: Tabela gerada pelo *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

No Quadro 31 destacamos expressões associadas às unidades de significado predominantes da estrutura (o quadro completo encontra-se no Apêndice D), conforme pode-se observar nas figuras 14 e 15 que se seguem:

Quadro 31 – Unidades centrais sobre Didática – questionário inicial

<b>DIDÁTICA – UNIDADES CENTRAIS NOS GRAFOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Viés comeniano	Ensino; arte; arte de ensinar; dominar a arte;
Método de ensino	Metodologia; métodos; método; técnica; técnicas de ensino; formas; maneira de ensinar; estratégia de ensino; como devo ensinar; forma de dar aula; modelo; manual; maneiras; variedade; caminhos; proposta.
Desenvolvimento profissional docente	Atualizado; atualizar; profissão; profissionalismo; ser professor; crescimento profissional; formação; magistério; licenciatura; docência; evolução; qualificação; carreira; lecionar; capacitação; sempre melhorar; desempenho; presença; continuidade; bom profissional; bom desempenho; atualidade; obrigatório; integrar; sabedoria; percepção; impressão; execução.
Aprendizagem docente	Aprender a aprender com todos; aprender a ensinar; aprender lecionar; aprendizado; refletir sobre o que é ser educador; compreender; compreensão; exercício; organização de pensamentos; reflexão; melhorar a nossa percepção; práticas; aplicação; aperfeiçoamento; construção; desenvolver; desenvolvimento; experiência; experimentação; facilitadora; gradual; praticar; gramática; ideias; facilidade; gostar; prática; tentar; aprender a aprender.
Campo de conhecimento	Ciência Pedagógica; conhecimento teórico; disciplina; educação; educacional; teoria; matéria; ramo da ciência pedagógica; pedagogia; universidade; ciência; informação; conceito; conceitual; aspecto histórico; amplo; tópicos; teóricas; moderno.
Atuação docente	Ferramenta docente; organizar ferramentas; dar aula; saber dar aula; saber ensinar; ensinar; condução; funções do ensino; ensino agradável; facilidade ao ensinar; atividade; referência; referência para o(a) professor(a); sempre utilizar; diferença; diferencial; direcionar; base; bússola; essência; resultado; auxiliar; estrutura; ajuda; gosto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Dos quadrantes das representações evidenciamos na figura 14 os tetraedros mais significativos gerados pelo conjunto de palavras sobre a **didática**:

Figura 14 – Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significativos sobre Didática no questionário inicial

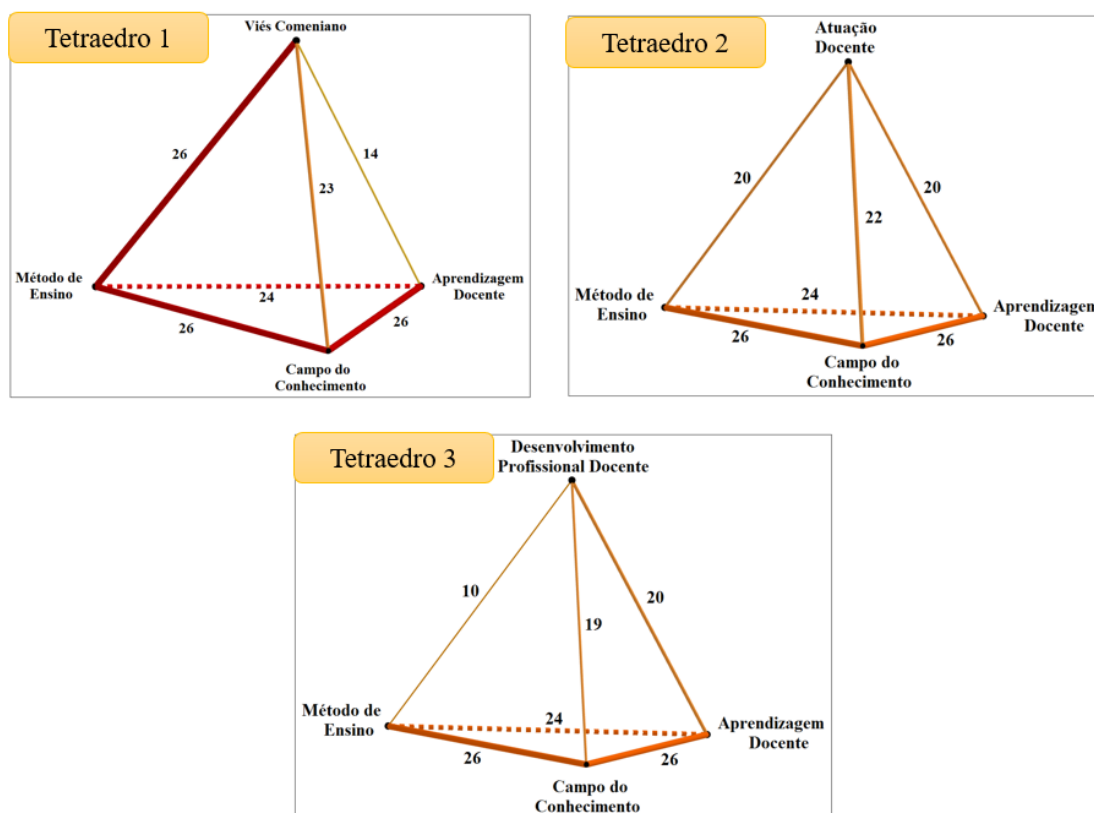


Fonte: Imagem gerada no *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

A figura acima, destaca no centro os tetraedros mais significativos da estrutura, as unidades de significado emergentes das crenças dos licenciandos. Esses tetraedros são formados pelos seguintes vértices: aprendizagem docente, campo de conhecimento, método de ensino, viés comeniano, atuação docente e desenvolvimento profissional docente. Na próxima imagem, representamos os tetraedros com os pares de coocorrências mais significativos sobre a *doxa* inicial relacionada à Didática:



Figura 15 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário inicial)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os três tetraedros, enquanto conjuntos de significações, foram construídos a partir dos vértices de maior evocação:

- Tetraedro 1: campo de conhecimento, aprendizagem docente, método de ensino e viés comeniano, de peso 23,1667.
- Tetraedro 2: campo de conhecimento, aprendizagem docente e método de ensino e atuação docente, possui peso de 23.
- Tetraedro 3: campo de conhecimento, aprendizagem docente e método de ensino e desenvolvimento profissional docente, com peso respectivo de 20,83.

No **primeiro tetraedro**, as unidades de significado ratificam a origem e o entendimento de que a Didática é um campo de conhecimento como já revelaram os estudos de Oliveira (1997). Além disso, particularmente o viés comeniano, apresenta uma compreensão sobre o campo prioritariamente instrumental e com enfoque metodológico da tríplice relação que compõe a Didática (o que, como e para que ensinar), em sua essência. Essa base estrutura uma percepção sobre a disciplina que se relaciona principalmente à arte de ensinar comeniana. Tal arte, refere-se ao domínio de um conjunto de técnicas, habilidades e estratégias as quais são desenvolvidas e aprimoradas ao longo do processo de aprendizagem docente. A aprendizagem

docente sob a ótica do viés comeniano está relacionada à arte de ensinar. (VEIGA, 1989, 2004; CANDAU, 1988; GASPARIN, 1994; PIMENTA, 2018).

Bourdiesianamente, esse tetraedro representa que a Didática é, um **campo de conhecimento** e dele emergem atitudes, práticas e compreensões que se consolidam no **método de ensino**, o qual possui estreita relação com o **viés comeniano**. O processo de **aprendizagem docente** aprimora *doxas* e crenças, a fim de estruturar um *habitus* que tem início durante a formação inicial, ainda que “ideal” por estar distante do espaço escolar. Assim, nesse primeiro tetraedro, a Didática fundamenta o olhar inicial sobre o processo de ensino-aprendizagem e o contexto escolar, para depois, adentrar a esse espaço como agente do campo. (BOURDIEU; EAGLETON, 1996; THIRY-CHERQUES, 2006).

Enquanto no tetraedro 1, a noção predominante era de um campo com ideal comeniano, no **tetraedro 2**, esse campo tem forte relação com a atuação docente. Desse modo, ainda que seja um **campo de conhecimento** e estruture o processo de **aprendizagem docente** sobre o contexto escolar com relação ao **método de ensino** utilizado, sua finalidade está intrinsecamente relacionada à **ação docente**. Assim, a Didática teria uma função instrumental e assistencialista para o aprimoramento dos saberes da ação pedagógica de Gauthier et al. (1998). Tal função é fortalecida por esse vértice quando observamos que o corpus de expressões contempla termos como ferramenta docente, dar aula e facilidade ao ensinar. Isso porque, essencialmente a unidade de significado “método de ensino” está articulada à tríplice relação que constitui a Didática (objetivo, conteúdo e metodologia) e que é adaptável à leitura de mundo atual.

Finalmente, o **terceiro tetraedro**, representa assim como as anteriores que os licenciandos reconhecem que a Didática é um **campo de conhecimento**, que auxilia no processo de **aprendizagem docente**, sistematizado pela (res)significação da *doxa* e estruturação, incorporação e sistematização do fazer no campo educacional, pautado pelo **método de ensino** e que corrobora para com o **desenvolvimento profissional docente**. Assim, a Didática contribui para o processo de aprimoramento e atualização ao longo da carreira, ao que tudo indica, subsidiando a significação das compreensões sobre o campo educacional, no sentido da leitura de mundo necessária à sociedade. Ela não seria apenas e essencialmente sua dimensão instrumental, mas o processo de reflexão sobre a ação docente, contribuindo em todas as frentes dos saberes docentes, desde os da ação pedagógica, até os do conhecimento, pedagógicos e da experiência, com a reflexão dos processos incorporados. (IMBERNÓN, 2011; BEHRENS, 2011; BOURDIEU, 1983, 2008; THIRY-CHERQUES, 2006; PIMENTA, 2012, 2018).

Em linhas gerais, da análise dos grafos sobre a Didática, observa-se que a *doxa* sobre o campo educacional ela está fortemente ligada aos aspectos instrumentais e relacionados à dimensão do “como ensinar”, mas destacam ainda que ela auxilia na aprendizagem docente e em seu processo formativo ao longo da carreira. Ela denota uma percepção que já é superada no campo da Didática, em que esse enfoque remonta à segunda metade do século XX, ratificando, assim como nos *clusters*, a influência do processo histórico de um campo e suas implicações na sua concepção atual.

Considerando o peso total dos tetraedros, inferimos que para o grupo emergem os qualificantes da Didática a partir da expressão instrumental (tetraedro 1), da ação prática (tetraedro 2) e para a leitura constante do mundo com o desenvolvimento profissional docente (tetraedro 3). O tetraedro 3 exprime indícios de uma influência técnico-reflexiva desse campo no desenvolvimento profissional docente, revelando uma estruturação dos saberes docentes pautada na reflexão sobre o método de ensino e o próprio processo de ser e tornar-se professor com o aprimoramento profissional. (CANDAU, 1988; VEIGA, 1989; IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2010).

Com relação às representações iniciais sobre **ensinar**, as representações foram organizadas pelo *software*, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre o conceito de ensinar (questionário inicial)

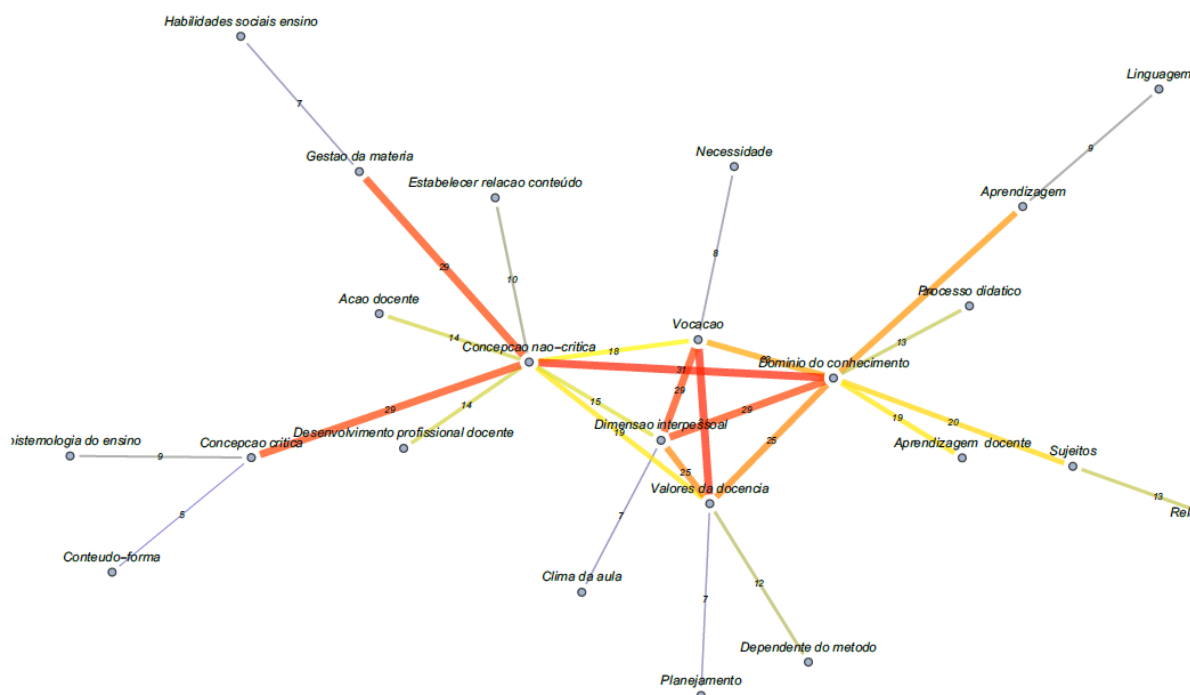
Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidades de significado	f > 15	OME < 3	Unidades de significado	f > 15	OME ≥ 3
Concepção não-crítica	40.31	2.1	Valores da docência	29.24	3.0
Domínio do conhecimento	35.96	2.6	Gestão da matéria	28.06	3.1
Vocação	28.45	2.7	Dimensão interpessoal	27.27	3.2
Concepção crítica	26.08	2.3	Aprendizagem docente	19.76	3.5
Sujeitos	20.55	2.8	Desenvolvimento		
Aprendizagem	19.76	2.5	profissional docente	15.01	3.1
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3	Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Linguagem	11.06	2.4	Dependente do método	12.64	3.0
Necessidade	9.88	2.6	Ação docente	11.85	3.2
Planejamento	9.48	2.8	Processo didático	11.06	3.9
Estabelecer relação com o conteúdo	6.71	2.9	Relações com o espaço escolar	8.3	3.0
Conteúdo-forma	5.13	2.9	Epistemologia do ensino	7.5	2.9
			Clima da aula	7.5	3.2
			Habilidades sociais e de ensino	6.32	3.6

Fonte: Quadro gerado pelo *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

Esses dados foram cruzados e, deles apresentamos o grafo com todos os pares de coocorrência sobre ensinar. Com relação às expressões relacionadas à compreensão inicial

sobre **ensinar**, destacamos inicialmente o grafo e os tetraedros mais significativos da estrutura gerados pelo *software Mathematica*®, expressa na figura 16:

Figura 16 – Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre ensinar no questionário inicial



Fonte: Imagem gerada pelo *software Mathematica*® a partir dos dados de pesquisa.

Os vértices mais significativos (que ligam as arestas mais densas), decorrentes das principais palavras e expressões destacadas pelos licenciandos são: vocação, valores da docência, domínio do conhecimento, concepção não-crítica, dimensão interpessoal. O Quadro 32 a seguir (descrito em sua totalidade no Apêndice D), evidencia as palavras e expressões relacionadas à essas unidades de significado predominantes:

Quadro 32 – Unidades centrais sobre ensinar – questionário inicial

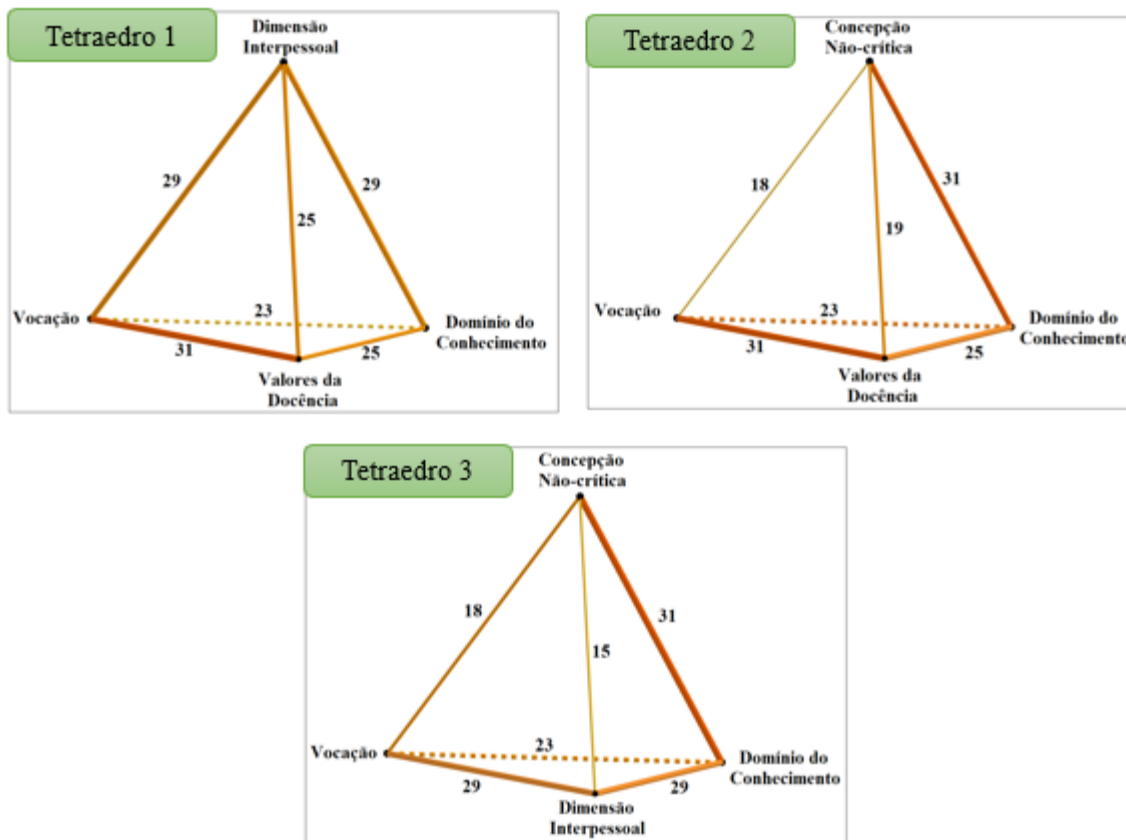
<b>ENSINAR – UNIDADES CENTRAIS NOS GRAFOS DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidade de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Vocação	Doar; vocação; amor; dedicação; disposição; capacidade; doação; amar; amar o que faz; dom; paixão; jeito; natural; ter amor à profissão; entrega; prazer; dedicar-se ao outro; mágico; talento; lindo
Valores da docência	Agir como amigo; ajudar; alegre; comprometimento; compromisso; confiança; dar exemplo; dedicar; empenho; esforço; foco; força; gentileza; gostar; gratidão; igualdade; imparcial; justiça; mudar de opinião; não exigir concordância absoluta; não ter preguiça; orgulho; perseverar; princípios; recompensas; reconhecimento; responsabilidade; saber explicar; satisfação; segurança; sensibilidade; ter vontade de ensinar; valores; vontade de ensinar; disponibilidade; querer; cultivar; determinação; lapidar; persistir; gostar de ensinar; gosto pela área; compaixão
Concepção não-crítica	Passar conhecimento; passagem ; passar informação; repassar; repassar o conteúdo; instruir; instrução; transferência; transferir; transferir conhecimento; transmissão; transmissão de conhecimentos; transmitir; transmitir conhecimento; disciplinar; informação; informar; repetição; reproduzir; repetir; solidariedade (o aluno se dispõe a aprender e o professor a ensinar); treino; divulgar; apresentação; apresentar conhecimento; doutrinar; coagir; fornecer; autoridade; poder; interpretar um assunto e reproduzir; repassar o conhecimento; apresentar o conteúdo; transmitir um certo conhecimento; transferência; presentear; moldar; emanar conhecimento; superior; apresentar; passar à diante; transpassar; absorver
Domínio do conhecimento	Conhecimento; disciplina; educação; matérias; saber; teoria; universidade; referências; conteúdo; didática; domínio; ler; leitura; conceitos; assunto; convicção; história; conhecimento dos assuntos; entendimento
Dimensão interpessoal	Corrigir; entender; interação; interagir; ouvir; paciência; relacionamento mútuo; aprender a ter paciência; atenção; carinho; ser atencioso; ser compreensível; apoiar; críticas; respeitar; respeito; ensinamentos pessoais; humano; aberto para ouvir; atender

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Essas unidades, que no *software* são representados como vértices, estruturam a representação predominantes para o grupo de participantes. Elas foram organizadas nos seguintes tetraedros (representados graficamente na figura 17):

- Tetraedro 1: vocação, valores da docência, domínio do conhecimento e dimensão interpessoal, com peso 27,0.
- Tetraedro 2: concepção não-crítica, domínio do conhecimento, vocação e valores da docência, cujo peso é de 24,5.
- Tetraedro 3: concepção não-crítica, domínio do conhecimento, dimensão interpessoal e vocação, cujo peso médio foi de 24,1667.

Figura 17 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário inicial)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que parte das unidades de significado desses tetraedros remeta à noção de um paradigma inovador de compreensão sobre o ensino, nos casos em que os licenciandos associaram sua compreensão à perspectiva crítica (com o uso de habilidades sociais e de ensino, fundamentada no processo didático e consolidação da aprendizagem, à preocupação com a gestão da matéria, o clima da aula, a linguagem e as relações com o espaço escolar, bem como uma ação docente pautada em saberes e no desenvolvimento profissional docente), a compreensão predominante revela o contrário. (BEHRENS, 2011; CUNHA, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; GAUTHIER et al., 1996; IMBERNÓN, 2011).

Apenas uma unidade de significado (dimensão interpessoal) revela a superação das crenças relacionadas à vocação ou a um paradigma tradicional de formação. No **tetraedro 1**, verificamos que há uma *doxa* que a ação de ensinar é **vocacional**, a qual conta com o **domínio do conhecimento** e necessita de **valores da docência** e dos aspectos relacionados à **dimensão interpessoal** da relação entre os sujeitos do processo de ensino, corroborando com multidimensionalidade da profissão.

Com relação aos pares domínio de conhecimento e vocação, observamos o fundamento nas ideias comenianas de que na origem do ensino público, o professor “dava” sua aula graciosamente como divisão com os demais de um dom. O domínio do conhecimento é uma unidade de significado que esteve presente em algumas pesquisas do estado da arte, porém, consideramo-lo insuficiente para a ação de ensinar considerando a tríplice relação didática e os sujeitos do processo de ensino. Tal unidade para os licenciandos é necessária, mas não suficiente pois, tem relação direta com a dimensão interpessoal. (GASPARIN, 1994; COMENIUS, 2011; PIMENTA, 2018; MEIRIEU, 1998; VEIGA, 2004; LEITE, 2018; DAY, 1999).

A dimensão interpessoal, representa a crença inconsciente da necessidade de um ensinar mediador, porém pautado em ações específicas do professor, mas que incluem o aluno e consideram-no um sujeito desse processo. Ela ratifica ainda os estudos do estado da arte, as compreensões teóricas de Cunha (1996) e Nóvoa (2009a, 2017) e uma aprendizagem interativa (ROMANOWSKI, 2012), cuja centralidade do ensino reside no processo. No entanto, tais expressões estão relacionadas à interação dos sujeitos e não à uma epistemologia do ensino, uma vez que nenhuma aresta do tetraedro remete aos saberes da ação pedagógica ou a uma concepção de ensino, seja ele como transmissão, transferência ou mediação.

O segundo tetraedro sobre o ensinar, expresso pelos vértices **concepção não-crítica, domínio do conhecimento, vocação e valores da docência**, evidencia assim como no primeiro, a marginalização da profissão, em que os aspectos vocacionais e o domínio do conhecimento estruturam a formação da sociedade, que nesse caso está relacionada ao vértice da concepção não-crítica sobre o ensino. Para esses licenciandos, o ensino envolve dentre outras expressões, a noção de instrução, transferência, transmissão, repetição, reprodução, doutrinação e poder. Assim, a *doxa* evidenciada sobre o ensinar remete à ideia do ensino como processo sistemático para a inculcação de cultura, sem que o aluno seja sujeito ativo no processo de ensino, em que os valores da docência poderiam ser “mais um” conteúdo ou, no caso do bom professor, exemplo a ser seguido. (SAVIANI, 2012; MIZUKAMI, 1986).

Por fim, o terceiro tetraedro, apresenta é formado pela *doxa* de que ensinar envolve uma **concepção não-crítica**, a qual é estruturada pela noção de **vocação** para o ensino, o **domínio do conhecimento** e a **dimensão interpessoal**. Esse tetraedro revela uma crença conflitante sobre o ensino, uma vez que, não necessariamente a dimensão interpessoal vai ao encontro de uma concepção não-crítica, usualmente. Isso porque, como nessa concepção a centralidade do processo está no professor, não há a preocupação direta com a interação com o aluno. Nesse sentido, ele pode representar a mudança no conjunto de crenças, uma vez que é

tênue a aresta que liga esses dois vértices, ou seja, apenas 15 pares com essas duas unidades de significado foram formados no conjunto como um todo. Em contrapartida, a aresta que liga tal concepção com o domínio do conhecimento é mais espessa, ratificando o que teóricos como Mizukami (1986) e Saviani (2012) destacam sobre a superioridade do conhecimento do professor sobre o aluno nesse viés tradicional. Assim, as crenças iniciais que os licenciandos possuem sobre ensinar estão relacionadas à uma ação vocacional, que necessita da relação entre os sujeitos do ensino ou que é corroborada pela ausência de criticidade e ainda, a *doxa* conflitante entre o interpessoal e o viés não-crítico de ensino.

A partir da análise dos grafos sobre as crenças iniciais sobre Didática e ensinar, definimos a presença de uma **Didática Dóxica**: *o conjunto de compreensões sobre a Didática e o ensino emergente de suas vivências, sem a reflexão consciente e crítica sobre esse campo de conhecimentos e suas relações com o campo educacional*. Essa Didática, emergente principalmente da observação e relatos da ação profissional docente, destaca que apesar de os licenciandos apresentarem indícios da importância da dimensão interpessoal para o processo de ensino, ainda é predominante o entendimento não crítico, hierarquizado, tradicional e centrado na vocação do professor que é o único responsável pelo ensino. Além disso, ainda que seja entendida como um campo de conhecimento da formação docente e importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, a *doxa* sobre a Didática recai em um viés puramente instrumental e relacionado ao “como ensinar”, já superado no campo, desde a década de 1980. Desse modo, sua compreensão (a partir dos grafos) e as contribuições desse campo (nos *clusters*), indica que tanto a concepção dos licenciandos sobre a Didática quanto o ensinar estão dissonantes da leitura de mundo atual, pois estão assentadas em crenças que não foram refletidas epistemologicamente e que também distanciam-se do entendimento geral sobre o bom professor presente nos *clusters*.

Assim, podemos destacar que, os licenciandos ainda não se percebem na posição de professores, uma vez que a compreensão sobre o ensino é diferente daquela que ele mesmo considera como a de um bom professor. Isso porque, no que se refere especificamente ao significante “domínio do conhecimento” ele aparece apenas nos *clusters* mediador-altruísta e mediador ambicioso, com 32 e 35,2% de frequência, respectivamente, ou seja, para 29 dos 253 participantes do estudo.

Inferimos então que, superar a Didática *Dóxica* é contribuir para a consolidação de um reservatório de saberes docentes estruturados de modo à formação em um paradigma inovador abandonando massivamente consensos/crenças estruturadas na sociedade como “o professor



sabe tudo”, “o professor é quem manda”, “ser professor é uma vocação” ou ainda, “a didática é só método e técnica”.

Na sequência, discutimos a respeito do programa da disciplina de Didática da UEPG. A disciplina é o ponto comum entre os participantes da pesquisa, mas também é o de movimento na constituição docente, uma vez que suas implicações principais aliada, predominantemente ao Estágio Supervisionado, constituirão o segundo momento da coleta de análise de dados.

#### 4.2 EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA REFLETIDA: A REFLEXÃO CONSCIENTE PARA A (RES)SIGNIFICAÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE A DOCÊNCIA E O ENSINO

Da análise de programas de disciplina emergem reflexões que não somente evidenciam bases epistemológicas, como também autores que se destacam naquele campo. Os estudos de Longarezi e Puentes (2011), Veiga (2012a), Martins e Lara (2017), Hegeto (2014, 2017) e outros, exemplificam e fornecem subsídios para a discussão do programa da disciplina de Didática da instituição em tela.

Para articular os dados emergentes dos *clusters* e grafos, optamos por descrever e analisar o programa da disciplina de Didática da UEPG, no Quadro 34. Ele é comum a todos os cursos pesquisados, com a carga horária de 68 horas. À exceção do curso de Licenciatura em Geografia, em que o curso é semestral (4 horas/aula semanal), os demais possuem essa carga horária anual (2 horas/aula semanal):

Quadro 33 – Programa da disciplina de Didática/UEPG

(continua)

<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA/UEPG</b>	
<b>Ementa</b>	Reflexões sobre educação e o trabalho docente na escola. A didática como área de saber voltada aos processos ensino-aprendizagem e seu papel na formação do professor. Organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar: o planejamento educacional, seus níveis e elementos. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.
<b>Objetivos</b>	Inferir do conhecimento didático desenvolvido na disciplina, possibilidades para o trabalho docente no contexto escolar. Compreender as dimensões do processo didático na ação docente, considerando o planejamento e a avaliação como elementos indispensáveis para a gestão do trabalho pedagógico na sala de aula. Elaborar diferentes Planos de Ensino visando o desenvolvimento do raciocínio didático para a organização da ação docente no cotidiano escolar. Analisar a necessidade de reestruturação de estratégias de ensino para a gestão do trabalho docente na escola.

Quadro 33 – Programa da disciplina de Didática/UEPG

(conclusão)

<b>PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA/UEPG</b>	
Conteúdo programático	<p><i>UNIDADE I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA (14 horas)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A didática em suas origens: concepções e pressupostos teóricos</li> <li>2. O papel da Didática na formação de professores: os saberes da docência</li> <li>3. O ensino como objeto de estudo da Didática e suas abordagens</li> </ol> <p><i>UNIDADE II: A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO (34 horas)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As dimensões do processo didático na ação docente</li> <li>2. Relação pedagógica: aspecto vital da Didática – o professor como mediador</li> <li>3. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>4. Níveis de Planejamento, Planos de ensino e o trabalho com Projetos na sala de aula</li> <li>5. A aula como forma de organização do ensino</li> <li>6. Objetivos: sua importância e as proposições para o trabalho pedagógico escolar.</li> <li>7. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: conceitos, modalidades e instrumentos</li> </ol> <p><i>UNIDADE III: GESTÃO DA SALA DE AULA E A ORGANIZAÇÃO DO SEU ESPAÇO (20 horas)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As dimensões da gestão da sala de aula</li> <li>2. Ensino individual, mútuo e simultâneo na didática escolar</li> <li>3. O trabalho em grupos e as estratégias de ensino na sala de aula</li> </ol>

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UEPG.

A partir dos pressupostos apresentados, podemos observar que o programa da disciplina é composto de três unidades, sendo elas, a contextualização da Didática e as abordagens de ensino; a organização do processo didático e a gestão da sala de aula.

O programa apresentado, assim como no estudo de Veiga (2012a), fundamenta-se nos estudos clássicos de Didática (origens, ensino-aprendizagem, processo didático, teoria-prática) e na temática do planejamento, a qual possui centralidade. Segundo Veiga (2012a, p.17) “pensar o ‘como fazer’ [...]. É um processo sistemático da aprendizagem e que leva os futuros professores a teorizar e compreender a prática pedagógica e a buscar diversas fontes de informação, uma perspectiva crítica da Didática”.

Os objetivos gerais da disciplina, indicam a vivência da elaboração de planos de ensino e a reflexão sobre a docência e sua inter-relação com o espaço escolar e as possibilidades do desenvolvimento da ação docente a partir do planejamento, estratégias de ensino e avaliação. A partir da análise do programa da disciplina e de sua distribuição nas séries dos cursos de licenciatura, Althaus, Bagio e Mendes (2017), destacam que, o primeiro objetivo da disciplina visa a que o licenciando compreenda a complexidade da docência e os saberes que a compõem. Desse modo, a disciplina contribui para a profissionalização docente.

A partir das unidades de estudo do programa, que circunscrevem conceitos em torno do ambiente escolar como relação pedagógica, professor mediador, planejamento e planos,

objetivos e avaliação, gestão da sala de aula e estratégias de ensino, podemos articular tais temáticas à uma aproximação ao contexto escolar, à luz do que D'Ávila (2014) defende e define como gene fundamental da docência:

A Didática Geral, como conhecimento de iniciação e de mediação, tem a função de inaugurar os estudantes no terreno pedagógico, trazendo à luz teorias pedagógicas, concepções epistemológicas, teorias de ensino e aprendizagem, concepções sobre planejamento e mediação dos processos formativos. [A Didática Geral e as Didáticas específicas] devem desenvolver papel preponderante no processo de identificação dos estudantes com a profissão, constituição de suas identidades e de sua profissionalidade docente. (D'ÁVILA, 2014, p. 209).

Algumas das referências presentes no programa da disciplina de 2018, encaminhado ao colegiado do curso de Licenciatura em Matemática<sup>42</sup>, apresenta os seguintes materiais:

- ALTHAUS, M. T. M. **Didática: a relação mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem**. Guarapuava: NEAD/Unicentro, 2015.
- FARIAS, I. M. S et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCARPATO, M. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

No estudo de Martins e Lara (2017), as autoras indicam que os escritos de Antoni Zabala (A prática educativa: como ensinar), José Carlos Libâneo (Didática) , Paulo Freire (Pedagogia da autonomia) estão entre os mais utilizados no Brasil e articulam-se à uma abordagem crítica da Didática (no viés sociocultural, construtivista ou socio-crítico de ensino). As referidas autoras indicam a necessidade de obras que indiquem interlocução da disciplina de Didática ao contexto escolar. Hegeto (2014, 2017), por sua vez, sistematizou uma análise a respeito dos manuais produzidos entre 1980 e 2013, sendo que dos dezoito localizados (dentro os quais a autora analisou nove desses), a maioria teve pelo menos quatro edições lançadas.

---

<sup>42</sup> As referências da disciplina podem ser alteradas e/ou revistas todos os anos para atualização e incorporação de novas leituras.

Quanto às referências do programa analisado, os materiais expressam a relação com o ensino escolar e a formação docente a partir da noção intrínseca de ensinar e aprender. Com exceção do livro de Morales (o qual é uma tradução), todos citam pelo menos um dos materiais apontados por Martins e Lara (2017) como articulados às teorias críticas/progressistas da educação. Nesse sentido, “[...] a formação inicial de professores para a educação básica, teoricamente se faz numa dimensão, crítica, procurando preparar professores capazes de analisar criticamente suas práticas, tendo em vista a sua transformação”. (MARTINS; LARA, 2017, p. 12-13).

Conforme os estudos de Hegeto (2014, 2017), quanto ao conceito de Didática, os manuais de Libâneo (2013) e Farias et al. (2011) possuem ênfase na aprendizagem e na multidimensionalidade do ensino, respectivamente. Esses, recusam o aspecto meramente instrumental desse campo de conhecimento, mas destacando a importância dos métodos e estratégias de ensino para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões técnica, política e humana. Além disso, nesses materiais e em Freire (2016), são valorizadas as técnicas relacionadas ao relacionamento interpessoal no contexto de sala de aula, predominantemente articulado à relação professor-aluno, em que em Farias et al. (2011, p. 21) explicita-se que “a humanização do homem apresenta-se como o fim último da educação, prática social que modifica e é modificada pelos sujeitos que a concretizam”.

É importante destacar que uma parte da disciplina é voltada para o estudo do trabalho em grupos e as estratégias de ensino em sala de aula. Como elas não ocupam uma parcela expressiva da carga horária podemos inferir que não se trata de um tecnicismo didático, mas de uma instrumentalização, no sentido defendido por Feldman (2001).

Conforme descrito no capítulo 3, exceto do curso de Licenciatura em Música, todos os demais cursam alguma disciplina do escopo pedagógico geral antes da Didática, sendo que ela antecede ou é cursada concomitantemente com o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, alguns alunos depositam suas expectativas na Didática, no sentido

[...] de que ela deve fornecer as bases para que os alunos elaborem e executem seus planejamentos. Ressaltamos que esta não é uma visão equivocada, pois é importante que haja articulação entre os conhecimentos didáticos e os estágios supervisionados. Porém, é preciso estarmos sempre atentos para não reduzir à didática a uma perspectiva meramente instrumental. (ALTHAUS; BAGIO; MENDES, 2017, p. 6554).

Em linhas gerais, a partir do programa da disciplina de Didática, do ano de 2018, da UEPG, podemos inferir que ele possui aspectos relacionados à Didática Crítica assumindo as dimensões técnica (com o desenvolvimento de conceitos e métodos do campo), política (com

as discussões e reflexões sobre o ensino e suas abordagens) e humana (ao refletir sobre a relação pedagógica e o professor mediador) com aporte em autores dessa perspectiva.

Na próxima seção apresentamos o resultado dos *clusters* do questionário final, em que participaram 61 dos 253 licenciandos do primeiro questionário. Para a compreensão do que denominados de “Didática Refletida” organizamos as respostas dos professores em formação do questionário final, assim como no inicial por meio da Análise de *Cluster* e Análise de Grafos. Na Análise de Grafos, são expressas as representações sobre o conceito de Didática e o que é ensinar para os participantes da pesquisa.

#### 4.2.1 A Didática Refletida a partir da análise dos *clusters* do questionário final

A segunda etapa de coleta dos dados foi realizada em entre abril e junho de 2019, a partir do contato com os 158 licenciandos que se dispuseram a continuar participando da pesquisa. À exceção do curso de Licenciatura em Geografia (que é semestral e a coleta ocorreu em agosto de 2018), o intervalo de coleta foi de pelo menos um ano a fim de observar as modificações nas crenças após cursar a disciplina e as (res)significações decorrentes do contato com o espaço escolar.

No processo de *clusterização*, utilizamos da Análise Textual Discursiva para o tratamento e organização dos significantes, sendo que em algumas questões (sobre o bom professor, suas práticas e como compreende a avaliação) foram utilizados *a priori* os já sistematizados no questionário inicial. Como já descrito, desta etapa participaram 61 licenciandos, os quais foram alocados pelo *software* nos respectivos *clusters*, conforme o Quadro 34, a seguir, segundo a análise realizada:

Quadro 34 - *Clusters* gerados a partir dos dados do Questionário Inicial

<i>Cluster</i>	Nome do <i>Cluster</i>	Quantidade de Licenciandos	Licenciandos
1	Mediador cauteloso	4	L16, L15, L50, L207
2	Mediador substancial	9	L44, L133, L136, L196, L141, L131, L111, L171, L134
3	Professor teoricamente humanista e cognitivista	9	L253, L216, L187, L109, L190, L246, L83, L142, L108
4	Professor-especialista libertador	13	L228, L120, L41, L64, L63, L222, L12, L75, L70, L23, L185, L226, L52
5	Professor qualificado	6	L172, L241, L77, L127, L08, L90
6	Professor orientador rumo à mediação	10	L146, L21, L221, L223, L03, L25, L47, L22, L34, L219
7	Professor comportamentalista em busca da mediação	10	L198, L242, L06, L237, L107, L19, L76, L247, L38, L07

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por manter a ordenação dos licenciandos conforme foram organizados no *software*, sendo que o primeiro sujeito do *cluster 1* (L16), por exemplo, pensa de um modo bem diferente do último do *cluster 7* (L07), pois estão quantitativamente distantes.

Na sequência, apresentaremos e discutiremos as características de cada agrupamento e, ao final às características gerais do *cluster* que engloba todos os licenciandos. A partir da leitura dos dados sistematizados pelo *software*, foi estabelecido pela pesquisadora uma linha de corte no percentual de significantes de 30%, ou seja, para evidenciar as principais características do grupo, como também algumas mais particulares, sem que por exemplo, o significativo presente na categorização de dois participantes possa inferir no grupo todo.

#### 4.2.1.1 Mediador cauteloso – *cluster 1*

Os licenciandos desse *cluster* possuem relação com as Ciências da Natureza. Esse grupo, composto por quatro participantes (L15, L16, L50 e L207), os quais cursam Física, Química e Biologia e pertenciam inicialmente aos *clusters* ambicioso (C2), “por referências” (C4) e sonhador libertador (C10). Além disso, todos já estavam inseridos no contexto escolar, atuando próximo aos alunos e professores da escola (a partir de estágios, residência pedagógica, PIBID, entre outros). No Quadro 35, apresentamos os principais significantes desse agrupamento:

Quadro 35 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Mediador cauteloso

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	O1	Está preparado para a aula/planeja a aula	75
	C1	Ter didática	50
	D1	Observar, oportunizar a interação e preocupar-se com a aprendizagem	50
	G1	Dominar habilidades de ensino	50
Saber ensinar	L2	Adaptar/planejar de acordo com a turma	50
Ter didática	G3	Utilizar as habilidades didáticas	100
	B3	Mediar o conteúdo, sendo uma ponte entre aluno e conhecimento	50
Práticas do bom professor	E4	Articular o conhecimento construído ao cotidiano	75
	B4	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	50
Avaliação	D5	Avaliação formativa/Atividade-meio que considera o contexto da turma	50
	F5	Adotar múltiplos instrumentos considerando valorações distintas	50
Contribuição da Didática	D6	Ensina é complexo, possui muitas influências e bases legais	75
	H6	Importância do planejamento	50
Didática e ação docente	B7	Favoreceu a relação entre teoria e prática	75

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

No que se refere à *doxa* que foi consolidada em relação ao questionário inicial, em uma análise comparativa com o agrupamento a que pertenciam, é unânime a compreensão de que um bom professor possui o **domínio das habilidades de ensino** (G1) descritas por Cunha

(1988, 1996). Outro aspecto que é presente é a preocupação com a **aprendizagem** (D1). Duas compreensões que se destacam nesse grupo dizem respeito ao bom professor **ter didática** (C1) e **estar preparado para a aula** (O1), as quais não estavam presentes nas crenças iniciais. Com relação às práticas desenvolvidas por esse professor, relacionadas à **articulação do conhecimento com o cotidiano** (E4) e às **estratégias metodológicas da didática específica** (B4), as quais divergem totalmente da *doxa* inicial (prioritariamente pautadas na dimensão interpessoal desenvolvimento da criticidade). Sobre a avaliação, a *doxa* que um bom professor a compreende como uma **atividade-meio que considera o contexto da turma** (D5) ainda permanece, bem como o uso de **instrumentos avaliativos** (F5), os quais inicialmente estavam relacionados à apenas uma listagem de instrumentos e, agora estão relacionados à necessidade do uso diversificado desses.

A denominação “mediador cauteloso” advém de que esse grupo possui a compreensão da noção de mediação docente, mas ratifica a importância da cautela no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem seja reforçando a importância do planejamento (noção presente em três das sete questões), como também o cuidado com os princípios do viés crítico da educação e a aprendizagem. De modo geral, inferimos que, parte das atitudes *dóxicas* a respeito do bom professor foi ressignificada, desde em relação aos *clusters* aos quais pertenciam inicialmente, como propriamente em relação às respostas individuais nos dois momentos da pesquisa. À exceção do licenciando L50, os demais já pertenciam a um *cluster* que apresentava características relacionadas ao professor mediador, emergente de um contexto de abordagem crítica de ensino. (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 2012; ROLDÃO, 2009; MEIRIEU, 1998).

A noção de planejamento que representa cautela, pode evidenciar tanto uma articulação não crítica (MARTINS, 2012), como também a operacionalização docente para investir na aprendizagem (MEIRIEU, 1998) considerando a adaptabilidade e formalização das estratégias docentes. Para elucidar tal questão, destacamos as respostas dos licenciados:

Um professor que **tem planejamento**, sabe adequar a linguagem, abre espaço para interação, presta atenção nas necessidades dos alunos. (Resposta da questão 1 – questionário 2 – L16).

Possuir uma boa didática para **concretizar seu plano de aula de forma precisa**, que por sua vez deve ser feito com maestria, devendo conter tudo que a aula demanda, eliminando improvisos e diminuindo o risco de imprevistos, tudo isso ajuda a realizar a arte que é ensinar. (Resposta da questão 1 – questionário 2 – L50).

É aquele que ‘sabe’ ensinar, tem didática, pensa em seus alunos, **prepara aula voltada especificamente para cada turma**. (Resposta da questão 1 – questionário 2 – L207).

O grupo possui clareza que de “ter didática” e “saber ensinar” são distintas, como representado pela resposta de L207 sobre o que é um bom professor, associando a primeira à

noção de **mediação** (B3) e uso de **habilidades de ensino** (G3) e à segunda, a noção de **planejamento** (L2). Pimenta (2012) compreende que, essa possível similaridade de conceitos deve ser superada ao longo do processo formativo docente. No que se refere à noção “ter didática”, esse *cluster* a articula à relação de mediação da relação pedagógica (MEIRIEU, 1998; VEIGA, 2004; SAINT-ONGE, 2007), valorizando em alguma medida as três dimensões dessa noção destacadas por Farias et al. (2011):

Ter a capacidade de **adaptar a linguagem** a diferentes faixas etárias, a diferentes realidades e conseguir fazer com que o aluno perceba a **importância** que aquilo pode ter na vida dele. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L15).

É estimular a **participação** dos alunos, metodologias diferenciadas. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L16).

Ter didática significa ter o **conhecimento** e a destreza necessária para dominar um conteúdo de forma a conseguir passá-lo a outras pessoas, de **forma clara e simples**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L50).

Quanto ao “saber ensinar” o entendimento sobre a adaptação e planejamento ainda que possua conexão com o aspecto técnico a partir do plano normativo definido por Gauthier et al. (1998), também se sistematiza à relação de mediação destacada em Saint-Onge (2007):

Saber ensinar significa **planejar de acordo com os alunos** nos quais se pretende trabalhar, onde é necessário domínio de diversos conteúdos, não só da disciplina a ser ensinada, fazendo com que o conteúdo será ensinado com a devida maestria. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L50).

Tentar ensinar de um modo que a aprendizagem dos alunos seja efetiva. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L207).

Assim, há diferenças sutis entre ter didática e saber ensinar, porém, a preocupação ainda se aproxima da mediação docente, ora na realização do processo de ensino-aprendizagem, ora no planejamento.

Com relação às contribuições da disciplina bem como a ação docente no ambiente escolar, esse grupo rompeu com a crença inicial de que a Didática era a responsável por formar o bom professor e ampliar o repertório técnico (relacionado às possibilidades metodológicas e avaliativas). Após cursar a disciplina, esses licenciandos compreendem que a Didática teve contribuições em seu processo formativo. Essas foram tanto na dimensão técnica, no sentido da importância do **planejamento** docente (H6) como a noção de que o **ensino é uma atividade complexa** (D6), relacionada à consciência de sua profissão e, particularmente à dimensão política, articulada à abordagem crítica do ensino. Além disso, a disciplina contribui com a relação entre as discussões teóricas e o contexto da prática (B7), como destacamos nos excertos:

[...] contribuiu porque me mostrou que o **ensino** não é apenas feito de conteúdos e conhecimento, existem uma série de **fatores e ferramentas** que o professor deve considerar na hora de atuar como professor para que possa estar sempre aprimorando sua forma de ensinar, e também me mostrou a importância de se fazer um bom planejamento. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L15).



[...]. Ajudou a compreender melhor o que é ensinar, que é muito mais que apenas explicar um conteúdo. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L16).

Fez com que o **planejamento** se tornasse algo integrado a aula, fazendo com que a mesma possuísse um aproveitamento muito maior, tanto para o professor quanto para os alunos. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L50).

Em linhas gerais, nesse *cluster*, ainda que várias crenças tenham se consolidado, a compreensão geral de bom professor transpôs a técnica em detrimento de um viés crítico tanto do ensino como da Didática.

#### 4.2.1.2 Mediador substancial – *cluster* 2

Os nove licenciandos desse *cluster* pertencem predominantemente às Ciências Humanas, sendo seis (L131, L133, L134, L136, L141, L171) da Licenciatura em Letras e um (L196) do curso de Licenciatura em Música. Além desses, temos um licenciando (L44) em Física e um (L111) em Educação Física. Inicialmente, eles pertenciam a diferentes agrupamentos, dentre os quais, três ao *cluster* sonhador libertador (C10). No Quadro 36, apresentamos os principais significantes emergentes desse *cluster*:

Quadro 36 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Mediador substancial

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	K1	Estar em constante processo formativo	55,5
	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	44,4
	G1	Dominar habilidades de ensino	44,4
Saber ensinar	G2	Agir como mediador a partir da construção/produção de conhecimentos, superando a memorização	55,5
	K2	Auxiliar o aluno a apropriar-se do conhecimento, compreendendo como facilitar a aprendizagem, aproximando-os	44,4
Ter didática	-		
Práticas do bom professor	C4	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	55,5
	F4	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania, superando o ensino tradicional/decoreba	44,4
	H4	Valorizar a dimensão interpessoal	44,4
Avaliação	C5	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	77,7
	B5	Um momento de aprendizagem que, enquanto processo que valoriza a participação	66,6
Contribuição da Didática	A6	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem enquanto viés crítico e de situações de sala de aula, pensando no aluno, superando os ensinamentos tradicional e tecnicista	88,8
	F6	Ampliação da formação docente e a noção de ser professor	55,5
Didática e ação docente	D7	Noção de que a docência está intrinsecamente relacionada à didática	77,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Crenças relacionadas à noção de que o bom professor **respeita e valoriza o aluno** (E1) e a **dimensão interpessoal** (H4) bem como a preocupação com as **diferentes necessidades de**

**aprendizagem** (C4), além de possuir o **domínio das habilidades de ensino** (G1) e a **diversidade de estratégias de ensino** (F4) foram consolidadas. Além dessas, o grupo modificou algumas crenças: sua compreensão da mera listagem de instrumentos avaliativos na *doxa* inicial para a percepção da **relação com a aprendizagem** (C5) sendo uma atividade-meio, a qual deve ser **ética e planejada a fim de refletir em uma análise do processo de ensino-aprendizagem** (B5); consciência de que o bom professor está em **constante processo formativo** (K1).

Desse conjunto de significantes emergiu a denominação “mediador substancial”, pois além da noção de que o professor medeia o conhecimento ao aluno, sua preocupação está intrinsecamente relacionada à aprendizagem. Tal cuidado está presente em todos os conjuntos de significantes. Além disso, não é uma aprendizagem mecânica ou relacionada ao ensino tradicional (cujos próprios participantes a denominaram de ‘decoreba’), mas fundamentalmente interativa, conforme suscitado por Romanowski (2012). Essa preocupação com a aprendizagem, emergente de um viés crítico de ensino, é expressa em algumas das respostas às questões sobre o “bom professor” e as práticas que ele utiliza:

**Auxiliar a aprendizagem** do aluno e sua formação como **cidadão**. (Resposta da questão 1 – questionário 2 – L44).

Um bom professor de Língua portuguesa e de Línguas estrangeiras precisa compreender as **subjatividades** dos alunos, ou seja, conhecer o contexto social em que os alunos vivem para poder entender quais são as suas dificuldades em relação a aprendizagem da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira. [...]. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L131).

O que planeja suas aulas e tem como foco **auxiliar seus alunos na aprendizagem**. (Resposta da questão 1 – questionário 2 – L134).

Para ensinar língua portuguesa deve-se **levar em conta o que os alunos já sabem** pois é a língua que eles utilizam, então, a maior atitude será desenvolver as adequações de uso e também tratar sobre o conceito de preconceito linguístico[...]. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L171).

A preocupação dos licenciandos com o processo formativo docente vai ao encontro dos estudos Ferreira, Carpin e Behrens (2010) e Behrens (1996) quanto à compreensão de que a formação de professores é uma etapa inicial da carreira docente e que possibilita o desenvolvimento do saber da experiência a partir da vivência docente, da qual, emerge a noção de bom professor explicitada pelo grupo.

Com relação às compreensões de que um bom professor “sabe ensinar” e “tem didática”, no questionário inicial, nenhum dos licenciandos desse *cluster* utilizou essas nomenclaturas. No segundo momento da coleta de dados o entendimento sobre “saber ensinar” relaciona-se à **mediação** docente (G2) com foco na **apropriação do conhecimento** por parte do aluno (K2), como pode ser observado nas respostas a seguir:

Saber de que forma ele pode **facilitar a aprendizagem** do aluno. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L44).

Saber ensinar significa ter a habilidade de lidar com **diferentes formas de aprender**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L134).

Saber ensinar para mim é ter bons métodos, técnicas, para que o aluno se sinta acolhido na sala de aula para que o **conhecimento seja construído**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L136).

A noção sobre saber ensinar é convergente nesse grupo e perpassa o plano interpretativo da compreensão de Gauthier et al. (1998). Entretanto, na noção de “ter didática” de um bom professor não há convergência, mas aproxima-se à dimensão técnica explicitada por Candau (1988, 2015) e Farias et al. (2011) majoritariamente, como destacamos nas respostas:

Saber **expressar** o conhecimento para o aluno de maneira no mínimo compreensível. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L44).

Precisa estar atento a novas **metodologias** e sempre observar as possibilidades de se ensinar, para que assim os alunos tenham **aulas significantes e de maior qualidade**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L111).

Ter didática é ter um feeling aguçado. É conseguir realizar o trabalho de uma forma que o **conteúdo chegue nos alunos de uma maneira interessante e clara**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L133).

**Planejamento**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L134).

Ter didática é saber reconhecer as fragilidades que uma turma tem para que seja possível a **(re)construção do conhecimento**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L136).

Saber que o conhecimento se dá **desde a organização até a forma** como esse professor vai ‘tocar’ cada aluno dentro de um âmbito imenso de variáveis. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L141).

Para o grupo em questão, as principais contribuições da Didática no processo formativo e ação docente, se referem principalmente à consolidação dos saberes docentes a partir da **ampliação da formação e da noção sobre ser professor** (A6) e da interrelação que a didática enquanto **parte dos saberes pedagógicos possui para a docência** (D7). Além disso, como já destacado nas crenças sobre o bom professor, ela contribuiu para ampliar a necessidade da dimensão política no **desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem** (F6):

[...] apresentou uma visão diferenciada a respeito da **profissão de professor** e das possíveis **situações em sala de aula**. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L44).

[...] a partir das aulas de Didática passei a olhar para a prática docente com uma outra perspectiva e compreender **o ensino como um processo de desenvolvimento de potencialidades**, no qual professor e aluno são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L131).

[...] eu não fazia ideia do quanto a didática é tão importante para a **construção do conhecimento tanto para os professores quanto para os alunos**. [...]. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L136).

[...]. Aprendendo as habilidades didáticas e entendendo sobre sua história, o **retrocesso ao ensino tradicional se torna praticamente inviável** pela sua tamanha ineficiência se comparado ao ensino interacional, dialógico, didático e consciente. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L141).

Em minha prática a didática é extremamente necessária, e me fez ver que **ser professor é mais do que aparenta ser.** (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L134).

Se, inicialmente, a *doxa* sobre o papel da Didática era que ela contribuía na formação de um bom professor, principalmente associada à ampliação no repertório de estratégias metodológicas e avaliativas, articuladas a uma concepção instrumental, os excertos acima evidenciam o oposto. Os participantes possuem clareza de sua função na consolidação dos saberes docentes (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2010; GAUTHIER et al., 1998) numa perspectiva crítica, de que eles não se encerram na formação individual mas, contribuem para o desenvolvimento do professor e do aluno, em uma inovação edificante. (VEIGA, 2009).

As respostas indicam aproximação com a profissão (a partir da reflexão sobre o ensino – objeto de estudo próprio da Didática) e com o contexto escolar, ainda que 33% dos participantes não estavam inseridos nele no momento da segunda coleta de dados. Desse modo, substancialmente os licenciandos desse agrupamento demonstram não somente a preocupação com a mediadora no processo de ensino como também a ressignificação sobre a docência.

#### 4.2.1.3 Professor teoricamente humanista e cognitivista – cluster 3

Nesse *cluster* foram agrupados nove licenciados, sendo um do curso de Licenciatura em História (L83), dois da Licenciatura em Educação Física (L108, L109), três da Letras (L142, L187, L190), um da Química (L216) e dois da Geografia (L246, L253). No Quadro 37, estão detalhados os principais significantes associados a cada questão:

Quadro 37 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Professor teoricamente humanista e cognitivista

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	D1	Observar, oportunizar a interação e preocupar-se com a aprendizagem	55,5
	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	55,5
	G1	Dominar habilidades de ensino	55,5
Saber ensinar	B2	Possuir habilidades de ensino	55,5
Ter didática	K3	Estabelecer relações humanas a partir de habilidades sociais	55,5
Práticas do bom professor	C4	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	44,4
	H4	Valorizar a dimensão interpessoal	44,4
Avaliação	A5	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	55,5
	C5	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	44,4
Contribuição da Didática	A6	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem enquanto viés crítico e de situações de sala de aula, pensando no aluno, superando os ensinamentos tradicional e tecnicista	55,5
Didática e ação docente	K7	Não respondeu/ Não estava atuando no espaço escolar (em estágio, residência pedagógica, PIBID, como docente, etc.)	55,5
	A7	Importante para a reflexão/formação/desenvolvimento profissional docente	44,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Ainda que esse grupo revele algumas noções associadas à mediação e ao desenvolvimento da relação pedagógica, com a preocupação com a aprendizagem, é o único *cluster* em que a maioria dos participantes não estava inserida no ambiente escolar. Desse modo, ainda que possuam a consciência da perspectiva mediadora, denominamo-los de “professores”. O complemento do nome associado a esse grupo “teoricamente humanista e cognitivista” advém da preocupação com a dimensão humana e da centralidade da aprendizagem e do aluno e do uso de instrumentos avaliativos, respectivamente. Destarte, compreendem o professor principalmente como um facilitador do que mediador, conforme já pontuou Mizukami (1986) em seus escritos.

As principais compreensões sobre o “bom professor” consolidadas por esses participantes, estão relacionadas ao **respeito e valorização do aluno** (E1), **domínio de habilidades de ensino** (G1) e uso de **instrumentos avaliativos** (A5). *Doxas* como a de que um bom professor se **preocupa com a aprendizagem** (D1) e as **diferentes necessidades** dos alunos (C4) e a valorização da **dimensão interpessoal** (H4) já estavam presentes nas crenças iniciais e apenas foram consolidadas. Um significativo que no primeiro questionário não teve grande influência, mas que agora foi expressivo á a noção de que a **avaliação é um momento articulado** ao processo de ensino-aprendizagem (C5). Desse modo, é perceptível a preocupação desses participantes com a aprendizagem, intrinsecamente relacionada à dimensão humana e interpessoal, como também às habilidades sociais particularmente relacionadas à empatia e humildade, conforme destaca-se nas respostas a seguir oriundas da questão sobre as atitudes e práticas do “bom professor”:

Saber **contextualizar**. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L83).

Conseguir fazer com que todos os alunos **participem** sem nenhuma exclusão, fazer com que todos aproveitem a aula e ao mesmo tempo aprendam o que é passado. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L109).

Ter **humildade**, criando um **ambiente amigável** e acolhedor para o aluno, no qual ele se sentirá bem ao aprender. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L187).

Flexibilidade, **empatia**, **humildade**. Domínio do conteúdo. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L190).

Saber transmitir o conteúdo, dar bons **exemplos**, levar os alunos a **participarem** das aulas. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L246).

A exemplificação de habilidades de ensino (participação, exemplos, contextualização e ambiente) associadas às sociais (humildade e empatia) demonstram o cuidado desses licenciandos com a relação pedagógica no sentido de que a dimensão humana do trabalho docente influencia, nesse caso, não só em ser/tornar-se um “bom professor” como na aprendizagem, uma das preocupações desse grupo, como evidenciado nos significantes (aparece em quatro deles explicitamente). (LOWMAN, 2009; DAY, 2004; LEITE, 2018).

Quanto às noções “saber ensinar” e “ter didática”, a primeira está relacionada principalmente ao plano interpretativo a partir do uso de habilidades didáticas (B2) e a segunda à dimensão humana (K3). (GAUTHIER et al., 1998; FARIAS et al., 2011; CANDAU, 1988). Nas respostas que se seguem está a compreensão sobre saber ensinar:

Conseguir **adaptar** a aula para todos [...]. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L83).

Fazer com que os alunos **entendam** a matéria. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L108).

Saber qual é a **melhor maneira** de os alunos conseguirem aprender, já que cada um é diferente. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L109).

Ele deve saber o conceito teórico, **deve saber explicar de forma clara e tentar vincular os conceitos com o dia a dia dos alunos**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L216).

Saber transmitir o conteúdo de **maneira clara** e objetiva. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L246).

Os participantes explicitam compreensões relacionadas ao uso da linguagem, trato da matéria de ensino e incentivo à participação (CUNHA, 1988, 1996). Nas respostas de L83 e L109 observamos que segundo os acadêmicos, o professor que sabe ensinar se preocupa com a aprendizagem, o que ratifica os demais significantes que também evidenciam a preocupação com o resultado da função social que exercerão. (ROLDÃO, 2017).

Sobre “ter didática” destacamos as compreensões que se seguem:

Saber **lidar com as pessoas**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L83).

Saber utilizar das **habilidades didáticas** para dar aula. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L109).

Ter **empatia** pelo aluno considerando sua realidade e expectativas. **Envolver o aluno na construção do conhecimento**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L190).

Precisa ter **postura** dentro de classe e ser centrado. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L141).

Busca por novos métodos de ensinar, novas **formas** de se transmitir os conhecimentos. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L216).

Ter uma boa **interação**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L246).

O professor precisa ser **diferenciado**, saber transmitir conhecimentos através de técnicas mais eficientes e não **monótonas**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L253).

A concepção fundante desse grupo sobre “ter didática” é predominantemente humana, ou seja, baseada na relação entre professor e aluno e nas habilidades sociais descritas por Del Prette e Del Prette (2001). No entanto, percebemos que praticamente não há diferença entre ter didática e saber ensinar, pois, também observamos nas respostas de L109, L216 e L253 a presença das habilidades didáticas de Cunha (1988, 1996), em que diferenciação pedagógica descrita por Meirieu (1998) indica a variação de estímulos e diferentes estratégias de ensino.

Quanto às contribuições da Didática, a maioria não estava atuando no espaço escolar (K7) quando do envio da resposta dessa etapa da pesquisa. Entretanto, segundo os participantes da pesquisa, ela foi relevante para refletir sobre seu processo formativo (A7) e ampliar a compreensão sobre o ensino pautado em um viés crítico (A6), conforme destacamos a seguir:

Clareou os meus caminhos e só tive mais certeza da minha **escolha**. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L108).

[...] me **questionei** durante a disciplina inteira que tipo de didática meus professores utilizavam comigo e porque mesmo eles não fazendo nem metade do que eu aprendi ainda assim escolhi a licenciatura. **Aprendi** muitas coisas que vou levar para a sala de aula [...]. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L109).

[...] me fez aprender a **considerar o aluno** como foco da aula. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L190).

[...] **ensinar não é só jogar o conteúdo** para cima do aluno. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L246).

De modo geral a didática **contribui** em aulas diferenciadas e proveitosas, trazendo resultados positivos e aproximações com os alunos. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L253).

O caráter reflexivo apontado por L109, L190, L246 e L253 demonstram como a disciplina modificou *doxas*. Na resposta de L108 percebemos que ele também ratificou a crença sobre a docência desse participante. Isso posto, concluímos que os significantes emergentes dessas respostas evidenciam o aspecto político presente na leitura de mundo atual da Didática, tanto em relação à formação como à atuação docente. (PAULO, 1990; RIOS, 2001; COMÊNIO, 2011)

#### 4.2.1.4 Professor-especialista libertador – *cluster* 4

Pertencem a esse agrupamento, treze licenciandos de sete dos dez cursos envolvidos: Ciências Biológicas (L12, L23, L41), Física (L52), Artes Visuais (L63, L64), História (L70, L75), Educação Física (L120), Letras (L185) e Matemática (L222, L226, L228). É um grupo bastante eclético tanto na abrangência de cursos como dos *clusters* iniciais aos quais eles pertenciam (oito dos dez descritos). Outra característica desse agrupamento é a de que reúne licenciandos em que pelo menos quatro significantes se mantiveram em ambos os questionários. Essa particularidade não ocorreu em nenhum outro *cluster* e, quando disso, tratava-se de até dois significantes. No Quadro 38, apresentamos os principais significantes relacionados às suas compreensões sobre a Didática e o “bom professor”:

Quadro 38 – Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Professor-especialista libertador

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	K1	Estar em constante processo formativo	61,5
	I1	Conectar os diferentes conteúdos e conhecimentos, estimulando a emancipação do aluno	46,1
	J1	Sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e impacto social da profissão	46,1
	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	38,4
	H1	Saber diversificar as estratégias metodológicas	38,4
Saber ensinar	G2	Agir como mediador a partir da construção/produção de conhecimentos, superando a memorização	61,5
	E2	Estimular a curiosidade e o pensamento crítico do aluno, despertando e incentivando o interesse em aprender mais	53,8
	B2	Possuir habilidades de ensino	38,4
	H2	Valorizar os conhecimentos prévios e a realidade social dos alunos	38,4
Ter didática	E3	Utilizar (e aprimorar) estratégias e métodos diversificados	38,4
Práticas do bom professor	B4	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	92,3
	F4	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania, superando o ensino tradicional/decoreba	53,8
Avaliação	C5	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	38,4
Contribuição da Didática	B6	Conhecer diferentes metodologias, caminhos, técnicas e alternativas para ensinar	61,5
Didática e ação docente	H7	Reflexão sobre o contexto da sala de aula e a preocupação com a aprendizagem do aluno	46,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Com relação à noção de bom professor, foram consolidadas as *doxas* relacionadas à **valorização do aluno** a partir da dimensão humana (E1) e quanto à prática de estratégias que privilegiam a **criticidade e cidadania** (F4). Ademais, ainda que não fosse predominante nos *clusters* a que pertenciam, esses participantes já demonstravam a preocupação com o uso de **estratégias metodológicas próprias de sua área** (B4), a qual igualmente estabilizou-se. Algumas compreensões foram incorporadas nesse momento, tornando-se relevantes para esse grupo: a noção de que o bom professor está em **constante processo formativo** (K1) passou de 23,07% (eram apenas 3 dos 13 licenciandos que tinham essa percepção) para 61,5% de predominância; de que ele **articula os diferentes conhecimentos** (I1) e a sensação de **realização profissional** a partir de sua função social (J1) possuem 46,1% e, anteriormente eram de 15,38% e 30,76%, respectivamente; e de que ele **diversifica as estratégias** de ensino (H1) também foi ampliada de 15,38% para 38,4%. Com relação à avaliação, o significativo predominante anteriormente estava relacionado apenas a uma lista de instrumentos avaliativos, o qual foi ressignificado pela noção de que ela é um **momento ético e planejamento para análise do processo de ensino aprendizagem** (C5).

Os significantes elementares desse *cluster* subsidiam a nomenclatura escolhida: eles se percebem docentes, mas apenas no significativo relacionado à avaliação é que aproximam a



função social de seu trabalho na relação com a aprendizagem. Assim, predominantemente não estão preocupados com a centralidade do ensino no processo (essência do professor mediador), ainda que primem pela emancipação, criticidade e cidadania. Isso porque o significativo mais representativo é a articulação com sua área específica (92,3%). Essa influência do professor-especialista valoriza os saberes disciplinares e minimiza os da tradição pedagógica, em que a essência da compreensão do viés libertador reside, pois nele estão a epistemologia (e conseqüentemente, as abordagens) do ensino. Logo, ainda que defendam um viés libertador, é necessário aprimorar a compreensão de como ele relaciona-se à especificidade da área/disciplina em que atuam (TARDIF, 2010; GAUTHIER et al., 1998; MIZUKAMI, 1986).

A noção de **mediação** (G2) aparece na compreensão sobre “saber ensinar”, associada também ao **pensamento crítico** (E2), **habilidades de ensino** (B2) e articulação com os a **realidade vivida** dos alunos (H2), como destacamos nas respostas a seguir:

**Encontrar a conexão do aluno com o que ele sabe**, conseguir chamar a atenção para temas que o aluno nem queria saber antes. **Despertar as mentes para o novo**. Falar **claramente**, estar disposto a tirar dúvidas e repetir quantas vezes forem necessárias. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L23).

Saber ensinar quer dizer saber o seu papel e cumprir, ou seja, trazer o aluno para seu lado e com isso deixá-lo **curioso para aprender**. Ensinar é uma **via de mão dupla** e quando isso é claro para o professor o ensino fica mais ‘fácil’. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L41).

Saber ensinar compreende prender a atenção do aluno e fazer ele se **interessar** pelo conteúdo, além de buscar **métodos de ensino que se articulem com o conhecimento já existente** em um grupo de alunos, e que ajudem a **construir** um novo conhecimento conjunto. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L63).

O ‘Saber ensinar’ pode acarretar vários caminhos. Dois deles serão elucidados: a) O ‘Saber ensinar’ a matéria/contéudo, de forma que o aluno memorize, decore e atinja a nota mínima ou máxima exigida pelo ‘rankiamento’, ou b) o ‘Saber ensinar’ levando em conta as dimensões da realidade social refletida diretamente na relação ensino-aprendizagem. Em tempos de cesura à ciência e retrocesso na autonomia educacional, o ‘saber ensinar’ tem sido resumido sinteticamente ao ato de memorização - em alusão ao que Freire chamaria de equívoco da Educação bancária, ou depositária. Posicionamento pessoal: fico com o segundo ‘saber ensinar’, aquele que acima de qualquer coisa pretende **formar o cidadão, autônomo e crítico social**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L70).

Compreendo que saber ensinar é ser didático, ou seja ter uma **linguagem** clara, apresentar o contéudo com organização, em uma linguagem acessível e da maneira mais clara possível, utilizar **exemplos** que facilitem a compreensão dos alunos (se possível exemplos contextualizados ao dia a dia dos alunos), que seja acessível para **dialogar** com os alunos (assuntos pertinentes ou não a aula), que medie e oriente os alunos em sua aprendizagem (seja percebendo se os alunos estão com dificuldade ou não - se estiverem retomando a explicação de maneira diferente -, seja orientando os alunos individualmente e coletivamente durante as atividades, exercícios e trabalhos), que ele **considere os conhecimentos que os alunos já possuem** e se necessário retome conteúdos anteriores antes de progredir no assunto, que os conteúdos sejam organizados de maneira progressiva e traga fatos e informações atuais para a sala de aula. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L222).

O posicionamento desse grupo de participantes a respeito do saber ensinar, demonstra a clara articulação proposta por Pimenta (2012) sobre a necessidade dos saberes didáticos e pedagógicos, aqui evidenciados pelos significantes descritos anteriormente. No entanto, cumpre destacar que, as respostas sugerem que o saber ensinar possui articulação com a perspectiva crítica de educação (SAVIANI, 2012), como evidencia claramente L70 ao apresentar duas possíveis compreensões sobre esse conceito, posicionando-se. Entretanto, destacamos que, na resposta de L222 há a nomenclatura “ser didático” o que indica que o participante não diferenciou ambos, no sentido expresso por Pimenta (2012), Gauthier et al. (1998) e Farias et al. (2001).

No primeiro questionário apenas um desses participantes utilizou a nomenclatura “ter didática” para descrever o que seria um “bom professor” segundo sua crença. Na segunda coleta de dados observamos uma confusão com as nomenclaturas, sendo que além de L222 (na sua descrição sobre saber ensinar), L23 e L52 também apresentam essa similaridade entre os conceitos:

**Saber ensinar** é ter didática. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L23).

Ter vontade de ensinar e **saber ensinar** o aluno. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L52).

Isso se deve, ao fato de que se o saber ensinar é subsidiado pelos planos normativo e interpretativo, observamos que seus significantes valorizam principalmente a reflexão por parte do docente de modo a despertar o interesse do aluno. Entretanto, a ação mediadora, o estímulo à curiosidade e o uso das habilidades didáticas não estão dissociados do plano normativo, ou seja, prioritariamente associados ao planejamento e à previsão de **estratégias metodológicas diferenciadas** (E3). Essas, já justamente o ponto nevrálgico do “ter didática”, ou seja, numa dimensão técnica e política, conforme demonstram os excertos que se seguem:

Significa que o professor deve buscar **métodos** de ensino que dialoguem com a situação social em que o aluno se encaixa, usar diferentes **recursos** e diversos estímulos buscando sempre **aprimorar suas técnicas de ensino**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L63).

Como já respondido anteriormente, o conceito é complexo e diverso. Porém, a didática que o educador precisa ter é a aquela encontrada na tradução da palavra grega ‘*techné didaktiké*’ (**técnica de ensinar**). É por meio dela que serão norteados os itinerários da construção do conhecimento inacabado. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L70).

Ter meio e **ferramentas** para possibilitar um processo de ensino/aprendizagem de qualidade. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L75).

Ter conhecimento didático, usando de uma mobilização para despertar a curiosidade do aluno, inserindo no aprofundamento **método e técnicas necessárias ao aprendizado**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L228).

A dimensão técnica possui articulação com a dimensão política uma vez que não só nessa questão, mas em outras, há a preocupação com a qualidade (como explicitado por L75), mas com o caráter libertador da ação docente. Esse *cluster*, em oposição ao agrupamento anterior, não possui centralidade na dimensão humana, mas não a desconsidera, pois é parte da compreensão de “bom professor” (E1). Entretanto demonstram que a preocupação com a afetividade não é essência desse profissional.

O olhar técnico claramente presente na noção de “ter didática” assume, por um lado, uma visão pragmatista sobre a Didática, quando observamos que para a maioria a contribuição da disciplina está relacionada ao conhecimento de diferentes metodologias e técnicas de ensino (B6):

[...] o embasamento sobre a **postura, métodos, modos**, senso, está **totalmente vinculado a esta matéria**, nota-se uma diferença dos professores que sabem apreciar e utilizar a didática. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L64).

A visão trazida pela Didática fora responsável por ‘metodologizar’ as premissas que antes estavam mais restritas ao plano ideal e teórico que propriamente material. Graças as **técnicas** e elaborações formais o Estágio Supervisionado tende a ser mais tranquilo e passível de intervenções pontuais. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L70).

[...] possibilitou vislumbrar **formas e práticas de como atuar dentro da sala de aula**. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L75).

[...] modifiquei meu posicionamento e minha compreensão sobre ensinar, pois [...] eu estava focada no conteúdo de matemática e não no ensino da matemática. [...] Eu sinto como se tivesse uma caixa de **ferramentas didáticas**, eu vou usar algumas destas ferramentas (ideias, métodos, técnicas) , e se alguma coisa não estiver indo como eu gostaria (exemplo: os alunos não estão entendendo, indisciplina, pouco interesse da turma, etc) vou até esta caixa e pensar em alguma ferramenta diferente que eu possa usar para consertar o que precisa ser melhorado. [...] (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L222).

[...] E mostrou a importância de **métodos** diferenciados de ensino para alunos, conteúdos diferentes. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L226).

[...] me ensinou a importância do **planejamento, e métodos e técnicas** necessárias para mediar o conhecimento. E não querer ser um professor funcionário. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L228).

O participante L64 possui clareza do vínculo que a metodologia possui com a didática, uma vez que essa é parte de sua relação constituinte, porém, em um olhar de apreciação e não de integração ao corpo de saberes docentes. O licenciando L70 também realiza essa ponderação, contudo com tendo em vista a realização do estágio supervisionado. O olhar essencialmente instrumental, demonstra que para esses participantes a Didática ainda possui ênfase central no “como” para além do “o quê”, “para quê” ensinar. (CANDAUI, 1988; FARIAS et al., 2011; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012).

Por outro lado, esse mesmo grupo de participantes destacam (ainda que com menor consenso), que em sua ação docente, os conhecimentos discutidos na Didática aprimoraram a

reflexão sobre o contexto de sala de aula e a aprendizagem do aluno (H7), demonstrando um caráter reflexivo emergente dela e de relação ao “com quem” será realizado o processo:

Contribuiu para uma maior preocupação com esses **fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L120).

Hoje eu consigo avaliar que muitos professores não utilizam muito a didática em suas aulas, eu espero fazer diferente para com isso obter **melhores resultados**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L185).

A didática me ajuda a **perceber o que eu faço e deixo de fazer enquanto docente**, por exemplo: quando explico um exercício e o aluno não entende, eu reflito sobre minha linguagem, se ele tem conhecimento do conteúdo matemático que eu utilizei, sobre a forma que resolvi o exercício (cálculo), as etapas que eu fiz, penso se eu poderia utilizar alguma ilustração para ajudar a entender, etc. Quanto a minha compreensão sobre a ação docente, o que mudou principalmente é que antes da didática eu considerava o professor como um facilitador, ou seja, aquele que facilita, que torna mais fácil para o aluno aprender um conteúdo. Hoje eu entendo o professor em sua ação docente como um mediador, ou seja, é mais do que fazer o aluno aprender um conteúdo, 1- o professor precisa **perceber os seus alunos** [...]. 2 - A **linguagem** falada e escrita do professor é fundamental para a aprendizagem do aluno[...]. 3 - **Exemplos**, os exemplos são fundamentais na matemática, com eles os alunos podem contextualizar o que estão aprendendo, por isso se os exemplos estiverem relacionados com a vivência dos alunos, mais significado terá para eles. 4 - **Mediar**, [...]. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L222).

Contribui principalmente no meu plano de aula, me fez despertar quanto a necessidade de entender a **realidade** do meu aluno. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L228).

Há uma *doxa* clara quando comparamos as questões 6 e 7, de que o olhar sobre a Didática tende a ser instrumental se a olhamos enquanto um corpo de conhecimentos. Apesar disso, quando analisada frente ao campo educacional, dela emergem as dimensões interpessoal e didático-pedagógica destacadas na análise do estado da arte, as quais aprimoram as relações com o fazer e o sentir descritas por Cunha (1996).

#### 4. 2.1.5 Professor qualificado – *cluster* 5

Os seis licenciandos agrupados pelo *software* nesse *cluster* pertencem aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (L08), História (L77), Educação Física (L90, L127), Letras (L172) e Geografia (L241). Desse modo, os significantes elementares descritos no Quadro 39 emergem da realidade de participantes que estão relacionados às Ciências Humanas e Biológicas:

Quadro 39 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Professor qualificado

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	K1	Estar em constante processo formativo	83,3
	I1	Conectar os diferentes conteúdos e conhecimentos, estimulando a emancipação do aluno	66,6
	G1	Dominar habilidades de ensino	50
Saber ensinar	C2	Possuir domínio do conhecimento específico ou do conhecimento pedagógico do conteúdo	66,6
	F2	Ser um profissional dedicado e comprometido e em constante processo formativo	50
Ter didática	M3	Utilizar dos conhecimentos da disciplina de Didática a partir do conhecimento de métodos e técnicas de ensino	66,6
Práticas do bom professor	A4	Ser um profissional comprometido e em constante formação	66,6
	B4	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	50
Avaliação	B5	Um momento de aprendizagem que, enquanto processo que valoriza a participação	83,3
Contribuição da Didática	-		
Didática e ação docente	A7	Importante para a reflexão/formação/desenvolvimento profissional docente	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Estabelecendo uma análise com seus significantes iniciais e os *clusters* a que pertenciam, observamos que quanto à noção de bom professor, suas práticas e avaliação, foram consolidadas as *doxas* referentes ao **compromisso profissional e constante processo formativo** (K1/A4) e **domínio de habilidades** de ensino (G1). Foram aprimoradas as compreensões de que o bom professor estabelece **conexão entre os conhecimentos** para estimular a emancipação (I1), utilizando de **estratégias metodológicas próprias** da didática específica de sua área (B4). Foi substituída, a mera listagem de instrumentos pela noção de que **a avaliação é um momento de aprendizagem** (B5).

O compromisso profissional associado à constante formação é, segundo Day (1999) reflexo da melhoria da prática pedagógica com o desenvolvimento profissional docente. Esse grupo também demonstra a consciência sobre a profissão que Behrens e Oliveira (2014) destacam como necessária. O desenvolvimento profissional docente é essencial por possibilitar o aprimoramento dos saberes docentes, (res)significando constantemente suas *doxas*. (IMBERNÓN, 2011).

Observamos de modo implícito o aspecto mediador da relação pedagógica tanto nas compreensões sobre o bom professor quanto no aspecto da avaliação. Além disso, essas características juntamente com o desenvolvimento profissional indicam a preocupação com a sistematização do processo didático, pois nesse caso é com o seu aprimoramento que será possível instigar a emancipação a partir do ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação por parte do aluno (VEIGA, 2004; TARDIF, 2010).

Sobre o uso de estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área, apresentamos as compreensões dos licenciandos:

Tenho que estar sempre renovando as estratégias para que minhas aulas sejam atrativas para todos, procuro sempre **ler e buscar ideias atuais para sair do modelo tecnicista na aula de educação física**, fico percebendo o que agrada os alunos e o que eles não gostam para que as aulas fiquem melhores. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L90).

Um bom professor da área de linguagem deve saber que [...] O **processo comunicativo e a linguagem nos cercam**, é preciso que a didática desse profissional leve isso em conta. (Resposta da questão 4 – questionário 2 – L172).

Uma atitude diversa com variadas ações devido a **diversidade de conteúdos e assuntos que o profissional da geografia enfrenta**, para isso é necessário um bom pressuposto de práticas que se adquirem no decorrer da caminhada do profissional. Resposta da questão 4 – questionário 2 – L241).

A preocupação dos licenciandos é comum, no sentido de uma abordagem de ensino crítica e emancipadora, articulada ao conhecimento vivido dos alunos e, para a qual segundo L241 é necessário a qualificação constante. (SAVIANI, 2012).

Quanto ao entendimento sobre “saber ensinar”, ele está fundamentado em duas noções que ratificam a necessidade de qualificação profissional: possuir domínio do conhecimento científico e/ou pedagógico (C2) a partir do comprometimento e formação constante (F2).

Saber ensinar englobam **conhecimento acadêmico** e pré disposição natural para passar conhecimento, além de dedicação ao trabalho exercido. **Muito vai se aprender com o tempo o que tornará a pessoa ainda mais apta a ensinar**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L77).

**Conhecer o seu objeto** de ensino. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L127).

Ter o **conhecimento necessário das técnicas** e o que o processo de ensino-aprendizagem exige do profissional. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L172).

Saber ensinar além dos conteúdos, moralidade, diversidade, respeito, etc. E para isso é necessário **sempre estar aprendendo**. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L241).

Os dois significantes elementares presentes na compreensão sobre saber ensinar apontam para a noção dos saberes docentes ora no aprimoramento do saber científico, quer do pedagógico e ora do relativo à experiência. Desse modo, esse grupo possui coletivamente, o entendimento de que para saber ensinar são necessários os dois planos descritos por Gauthier et al. (1998): normativo e interpretativo. Esses, quando amalgamados refletem em um processo de ensino que visa a situações de aprendizagem efetivas, as quais, pelos demais significantes contribuem para a emancipação (I1). (MEIRIEU, 2010). Enquanto o saber ensinar revela articulação entre os saberes, o “ter didática” depende exclusivamente do campo da Didática (M3) particularmente relacionado ao aspecto instrumental/técnico:

[...] o professor tem que ter um conjunto de **conhecimentos e técnicas de ensino**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L90).

Ter didática é saber que sua prática exige reflexão e preparo. Um professor didático é aquele que **domina os métodos e técnicas** do ensinar. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L172).

[...] a didática auxilia na realização de aulas diversas, de qualidade e ajuda o docente a encontrar **métodos** para dar boas aulas. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L241).

O aspecto operacional da dimensão técnica, ainda que instrumental, vai ao encontro da necessidade do uso das ferramentas de aprendizagem de Meirieu (1998), pois a partir da reflexão e preparo mencionados por L172 é possível articular aulas diversificadas que auxiliarão na regulação do processo, culminando no conceito da avaliação como momento de aprendizagem (B5).

No que se refere às contribuições da Didática, o grupo não apresentou um significante comum, porém ao analisar suas respostas individualmente, observamos que:

[...] **Esperava** muito por disciplinas assim na licenciatura. Me **enriqueceu** muito todo o conhecimento que tive nesta disciplina. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L08).

[...] ajudou a entender melhor o **papel do professor** na sala de aula! (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L77).

[...] percebi que o professor consegue **mudar** e incentivar o aluno de alguma forma, mais para isso precisava **aprender a ser um professor** e a matéria me mostrou várias possibilidades. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L90).

[...] me fez entender que preciso **me organizar e me planejar** para dar uma aula boa. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L127).

[...] dando **perspectivas diferentes, formas e métodos** de ministrar aulas. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L241).

O participante L172 não respondeu a essa questão. As respostas dos demais comprovam o que já foi demonstrado anteriormente: o desenvolvimento profissional docente que nesse caso, refere-se à aprendizagem da docência e nesse momento, um desenvolvimento do “eu” que contribuirá para o coletivo, como demonstra Cunha (1996).

Entretanto, ainda percebemos um aspecto apenas instrumental na contribuição da disciplina, evidenciado por L127 e L241. Quando comparada a expectativa desses participantes antes de cursarem a disciplina, ambos responderam que acreditavam que ela contribuiria para a reflexão docente, enquanto elemento da formação profissional (significante D5 da questão 5 do questionário inicial). Essa análise comparativa demonstra que a *doxa* particular a eles modificou radicalmente no que se refere inicialmente à um viés crítico e, posteriormente a um aspecto instrumental (que claramente vão de encontro com o que defendemos). Porém, o aspecto da formação profissional se manteve.

Por fim, quando analisada frente à ação docente, novamente, temos a contribuição para o desenvolvimento profissional docente (A7), desde a formação inicial à carreira, articulada à sua função e responsabilidade social:

[...] **Esperava** muito por **disciplinas** assim na **licenciatura**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L08).

A didática é importante para que o **professor saiba se organizar** para suas aulas e para que ele consiga encontrar métodos de se conectar com os alunos [...]. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L77).

O bom andamento das aulas **depende** das ideias e estratégias criadas por **mim**, e nas aulas de didática consegui perceber isso. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L90).

A didática me possibilitou **expandir** meus horizontes e valorizar minha prática, saber que o ensinar se faz como **componente essencial da formação** de uma sociedade nos tempos atuais. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L172).

Compreendo enquanto aproximação e contribuição, pois nos dá uma gama variada de **conhecimentos e métodos** para empregar em sala de aula. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L241).

Entendemos que a expectativa de L08 possui relação com a ampliação do saber das Ciências da Educação (na formação inicial). Em L172 há conexão com os da tradição pedagógica (para a formação ao longo da profissão). Os licenciandos L77 e L241 ponderam que a didática contribui na ação docente com os saberes da ação pedagógica (principalmente a gestão da matéria de ensino). Para L90 há relação com o eu profissional que está articulado ao eu pessoal. (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010). Mesmo que cada participante prime por um dos saberes docentes, pois está observando a Didática sobre um prisma diferente, os demais significantes já revelaram a preocupação formativa constante e, nesse caso, ela é mais um espaço formativo para estar e agir no campo educacional.

#### 4.2.1.6 Professor orientador rumo à mediação – *cluster* 6

Esse *cluster* é composto majoritariamente por licenciandos das áreas das Ciências Exatas e Naturais. Eles estão matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (L03, L21, L22, L25, L34), Física (L47) e Matemática (L219, L221, L223). Além desses, há um licenciando em Letras (L146). Os dez licenciandos, no questionário inicial estavam em seis *clusters* diferentes (C1, C2, C3, C6, C8, C9). Os principais significantes elementares do questionário final, estão descritos no Quadro 40:



Quadro 40 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Professor orientador rumo à mediação

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	I1	Conectar os diferentes conteúdos e conhecimentos, estimulando a emancipação do aluno	80
	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	70
	H1	Saber diversificar as estratégias metodológicas	60
Saber ensinar	B2	Possuir habilidades de ensino	60
	D2	Conhecer e diversificar estratégias/técnicas/formas de ensinar	50
	J2	Respeitar as individualidades e diferentes formas de aprendizagem	50
Ter didática	B3	Mediar o conteúdo, sendo uma ponte entre aluno e conhecimento	70
	E3	Utilizar (e aprimorar) estratégias e métodos diversificados	50
Práticas do bom professor	F4	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania, superando o ensino tradicional/decoreba	80
Avaliação	A5	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	60
	D5	Avaliação formativa/Atividade-meio que considera o contexto da turma	40
Contribuição da Didática	E6	Estímulo à atualização, criticidade e reflexão docente, articulando real x ideal, teoria x prática	50
	B6	Conhecer diferentes metodologias, caminhos, técnicas e alternativas para ensinar	40
Didática e ação docente	A7	Importante para a reflexão/formação/desenvolvimento profissional docente	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Algumas crenças dos participantes se mantiveram: a de que um bom professor respeita e valoriza o aluno a partir das relações humanas estabelecidas (E1), além de empregar estratégias de ensino que primem pela criticidade (F4). No que respeita a avaliação um bom professor conhece diferentes instrumentos avaliativos (A5). Esses significantes já eram parte das crenças dos licenciandos sendo em metade das respostas. Três compreensões que sequer faziam parte do conjunto de crenças inicial e que agora apresentam importância dizem respeito ao estímulo à emancipação a partir da conexão dos conhecimentos (I1) além da diversificação de estratégias de ensino (H1) e da avaliação ser entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem (D4).

A partir desse grupo de significantes definimos esse *cluster* como “professor orientador”, pois com fundamento em Mizukami (1986) entendemos que esses participantes se apoiam em suas estratégias metodológicas e perspectiva sobre a avaliação para que essas majoritariamente orientem o processo de aprendizagem, a qual será resultado de sistemáticas investigativas pautados no aspecto crítico. As relações humanas estabelecidas indicam o viés mediador, por isso chamamo-los “rumo à mediação”. Tal nomenclatura advém da compreensão de que o “ter didática”, é característica de um professor mediador (B3), o qual compactua com a Didática Crítica (VEIGA, 1988; MARTINS, 2012; ROLDÃO, 2017), juntamente com estratégias diversificadas. Apenas L47 não estava inserido no contexto escolar, de modo que esses professores em formação ainda estão na busca da mediação. Isso se refere ao fato de que

suas afirmações estão apenas no plano teórico, uma vez que em nenhum dos questionários esses participantes a empregaram diretamente (enquanto relação consciente):

O professor que tem certo domínio na disciplina que leciona, que consegue fazer uma **ponte entre o que sabe e o aluno**; que escolhe estratégias e métodos didáticos apropriados, que tem uma prática pedagógica bem construída, planejando suas aulas levando em consideração as necessidades do aluno e seus conhecimentos prévios, enfim, ser um profissional que seja capaz de conduzir seus alunos na busca da **produção de conhecimento**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L03).

É saber ensinar. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L21).

Saber **mediar** o conhecimento entre aluno e professor. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L22).

Saber **mediar** conteúdo, e ensinar com amor. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L25).

Usar **diferentes técnicas e métodos para ensinar os conteúdos**, fazer um planejamento flexível, e aplicar esses métodos e técnicas de acordo com o perfil de cada turma. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L219).

O participante L22 praticamente reelabora a compreensão de Roldão (2017) sobre ensinar enquanto processo de mediação entre aluno e conhecimento, assim como L25. Da mesma forma, L03 detalha diferentes aspectos relacionados à esse conceito, principalmente a produção de conhecimentos enfatizada por Saviani (2012). Tanto em L03 quanto em L219 observamos a dimensão técnica a qual é necessária, mas não suficiente para a mediação no viés crítico de ensino. (FARIAS et al., 2011; CANDAU, 1988).

O aspecto técnico é uma das dimensões do “ter didática” conforme o entendimento de Farias et al. (2001) para a vivência da Didática Crítica. Entretanto, esse grupo ainda não diferencia essa noção da de “saber ensinar”, isso porque L21 iguala os conceitos. Ainda sobre essa questão, há três significantes associados: a noção da diversificação de estratégias e métodos de ensino (D2) juntamente com o uso das habilidades de ensino (B2) e o respeito às individualidades e diferentes formas de aprendizagem (J2):

É saber que cada aluno/turma **aprende de uma maneira diferente**, e que o professor precisa se adequar para levar o aprendizado à todos, de **maneiras diferentes**, usando ferramentas e linguagens adequadas (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L21).

Buscar estratégias, ter criatividade, entender que cada aluno é único e aprende do seu modo. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L34).

Saber ensinar é trabalhar de **diferentes formas** um determinado conteúdo, verificar se os alunos estão aprendendo no decorrer do processo e não só no final com uma avaliação somativa, para que se possa abordar aquele conteúdo de outra forma até que se perceba que os alunos aprenderam. É também saber que cada turma e cada aluno é único, que não se pode nivelar o processo de ensino. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L219).

[...] ter um bom **domínio do conteúdo**, podendo este ser explorado através do quadro e giz ou de outras **metodologias**, onde o aluno é o construtor do conhecimento. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L221).

Os licenciandos percebem o plano interpretativo associado ao saber ensinar que, emergente da compreensão da mediação (a qual ainda está em processo de constituição), deriva da articulação dos saberes docentes. Quanto ao plano normativo está substancialmente vinculado a um viés que conecta conteúdo e metodologia, os quais auxiliam o professor a orientar a aprendizagem, avaliando todos os processos, como destaca L219. (MIZUKAMI, 1986; GAUTHIER et al., 1998).

As principais contribuições da disciplina de Didática com relação às suas compreensões e atuação docente, os licenciandos consideram sua relevância para: a formação e desenvolvimento profissional docente (A7), juntamente com o estímulo à atualização, criticidade e reflexão docente e suas articulações a outros planos (E6), além do conhecimento de diferentes metodologias de ensino (B6):

A Didática é de extrema importância pois é um dos principais instrumentos para a **formação do professor**, pois é nela que se baseiam para adquirir os ensinamentos necessários para a prática em sala de aula. O professor tem que estar ciente sobre sua **reflexão** enquanto educador; ele precisa estar em constante estado de aprendizagem para melhorar suas competências tanto como profissional, quanto na sua metodologia de ensino. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L03).

Modificou minha compreensão sobre o que é **ensinar** e a maneira de ensinar. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L21).

[...] as práticas e desafios utilizando a didática no ensino está cada vez mais voltada para as **necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos**, de acordo com sua comunidade e meio social. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L47).

Me mostrou que **não existe uma receita** para ensinar, que eu tenho que ir **adaptando** o ensino em cada situação e que eu posso mudar minha maneira de ensinar enquanto vou tendo as experiências, que é **normal não sair da graduação com uma receita pronta pra trabalhar**. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L219).

A disciplina de Didática foi incrível, [...] trouxe inúmeras atividades práticas que fizeram com que tivéssemos um primeiro contato com a sala de aula de modo seguro, com abordagens legais. E pela forma que o conteúdo permitiu a **reflexão** sobre a escolha pela licenciatura, sendo essa a minha segunda escolha como curso, modificou a forma como vejo um professor de Matemática, um cara que pode fazer que a sua disciplina seja incrível, crítica e modificadora do contexto social que a escola está inserida. [...]. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L221).

A didática me possibilitou expandir meus horizontes e valorizar minha prática, saber que o ensinar se faz como **componente essencial da formação de uma sociedade nos tempos atuais**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L223).

Os relatos dos licenciandos L21 e L223 desse *cluster* demonstram que uma disciplina quando articulada à leitura de mundo atual pode contribuir no processo formativo. Isso advém do posicionamento de L47 e L219, em que ambos destacam a dimensão política do viés crítico: a necessidade de conhecer a realidade contextual, a qual contribui para a diferenciação pedagógica, um dos elementos da ferramenta de exploração, em Meirieu (1998). Observamos ainda, que L03, L219 e L223 possuem a clareza expressa por Imbernón (2011) de que a formação inicial é o pontapé da carreira, como componente essencial da formação no sentido

do aprimoramento dos saberes pedagógicos e reflexão das *doxas* já constituídas sobre a docência. (FARIAS et al., 2011).

Cumpra mencionar ainda, o papel de significação da docência destacado por L221: esse licenciando (inicialmente no *cluster* Mediador Ambicioso) estava em um grupo de licenciandos em que a escolha pela licenciatura fora apenas pela ausência de curso de bacharelado (e outros argumentos), porém foi o único, que no segundo momento, conseguiu ressignificar seu olhar sobre o curso de licenciatura. Vemos em seu relato que houve uma mudança do “ambicioso”, que pensava na sua escolha individual e, nesse momento se percebe alguém que pode fazer a diferença, sendo “[...] um cara que pode fazer que a sua disciplina seja incrível, crítica e modificadora do contexto social que a escola está inserida”. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L221). Seu relato, assume a essência do ensino, pois, observamos que ele possui a clareza da função social docente em uma perspectiva crítica. (CUNHA, 1996, 2006; FARIAS et al., 2011).

#### 4.2.1.7 Professor comportamentalista em busca da mediação – *cluster* 7

O último *cluster* engloba dez licenciandos das Ciências Humanas e Naturais, dos cursos de Ciências Biológicas (L06, L07, L19, L38), História (L76), Educação Física (L107), Música (L198) e Geografia (L237, L242, L247). Na primeira coleta de dados, eles estavam em cinco *clusters* diferentes, sendo que 40% deles pertenciam ao “Mediador altruísta”. Os principais significantes elementares emergentes do segundo questionário estão no Quadro 41:

Quadro 41 - Síntese dos significantes do *Cluster* Professor comportamentalista em busca da mediação

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	80
	G1	Dominar habilidades de ensino	80
	D1	Observar, oportunizar a interação e preocupar-se com a aprendizagem	40
	H1	Saber diversificar as estratégias metodológicas	40
	K1	Estar em constante processo formativo	40
Saber ensinar	D2	Conhecer e diversificar estratégias/técnicas/formas de ensinar	60
Ter didática	I3	Buscar facilitar as diferentes formas de aprendizagem procurando que todos entendam o conteúdo	70
	E3	Utilizar (e aprimorar) estratégias e métodos diversificados	50
Práticas do bom professor	E4	Articular o conhecimento construído ao cotidiano	50
	I4	Despertar o interesse a partir da linguagem utilizada	40
Avaliação	A5	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	80
Contribuição da Didática	B6	Conhecer diferentes metodologias, caminhos, técnicas e alternativas para ensinar	80
	A6	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem enquanto viés crítico e de situações de sala de aula, pensando no aluno, superando os ensinamentos tradicional e tecnicista	40
Didática e ação docente	B7	Favoreceu a relação entre teoria e prática	50
	C7	Evidenciou subsídios metodológicos	40

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Os significantes sobre o “bom professor” juntamente com suas práticas associadas, de maior frequência estão relacionados ao respeito ao aluno tendo como referência as relações estabelecidas (E1), domínio de habilidades de ensino (G1) e uso de instrumentos avaliativos (A4). Esses, também são *doxas* incorporadas pelos participantes, pois inicialmente já possuíam um percentual de 60% (para E1 e G1) e 70% (para A4).

Algumas crenças que inicialmente não estavam presentes nas respostas dos licenciandos agora aparecem com percentual intermediário (40% a 50%), mas que contribuíram na constituição do grupo. Essas referem-se a que um “bom professor” se preocupa com a aprendizagem (D1), despertando o interesse (E4), diversificando estratégias metodológicas (H1) a partir do constante aprimoramento formativo (K1).

A denominação “professor comportamentalista” para esse agrupamento advém da análise desses significantes: ele parte da dimensão interpessoal (maior significante) utilizada para firmar o processo de ensino, dentre os quais ele compreende a necessidade de diferentes condicionantes (centrados em sua ação e conhecimento) os quais indicam a “busca pela mediação” (G1, H1, E4, I4), mas ainda estão distante dela pela baixa frequência percentual dessa noção. Essa nomenclatura é ratificada pela percepção da avaliação a qual envolve apenas a menção a instrumentos avaliativos (prova, trabalhos, relatórios, oficinas, entre outros), em sua maioria individualizantes, segundo Mizukami (1986), visam a verificar a aprendizagem.

Com relação ao saber ensinar, os licenciandos responderam que:

[...] deve saber **metodologias** diferentes de ensinar. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L07).

Ter diferentes **maneiras e estratégias de ensino** para cada caso. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L19).

O professor precisa saber fazer uso das **ferramentas** de que dispõem, e saber utilizá-las de forma **construtiva**, precisa estar consciente da realidade dos alunos e buscar **adaptar** a forma de ensinar para ser o mais acessível possível a estes. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L76).

Ter as características de um professor profissional. Aquele que **leva em conta o ensino** propriamente dito, que vai em busca de novas e diferentes **formas** de ensinar, que se adapta às suas turmas e que auxilia os alunos sempre que possível. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L237).

O bom professor e aquele que busca estar sempre atualizado, que sempre está disposto a esclarecer dúvidas, que abre espaço para os alunos durante as aulas, que **diferencia** suas aulas ou que mesmo só com um tipo de aula mantém nossa atenção sempre despertando o interesse em apreender. O bom professor e aquele que **pensa nos alunos** e não só em vencer o conteúdo e até mesmo que não fica querendo provar aos alunos o quão difícil e passar em sua matéria. (Resposta da questão 2 – questionário 2 – L247).

A respeito da noção de ter didática, apresentamos os seguintes excertos:

Saber fazer com que **os alunos entendam o conteúdo**, por mais complexo que ele seja, sempre **dando algum jeito de ensiná-lo**. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L06).

Trabalhar de **formas diferentes visando um mesmo ponto de ensino**, buscando ressaltar as qualidades dos alunos e as **diferentes formas de aprendizagem** dos mesmos. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L38).

Saber que cada **aluno tem sua forma de entender** e procurar fazer com que todos entendam, utilizando diferentes **técnicas** para ensinar um mesmo conteúdo. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L237).

Precisa ser flexível e ter vários **métodos** para ensinar. (Resposta da questão 3 – questionário 2 – L242).

A crença referente à noção de que um “bom professor” necessita saber ensinar e ter didática não é diferenciada, como recomenda Pimenta (2012). No primeiro questionário a maioria incluiu em suas compreensões a noção de “saber ensinar” nas suas variantes epistemológicas (saber passar, saber transmitir, saber mediar) e nenhum utilizou a nomenclatura ter didática.

Sua compreensão é convergente ao entenderem que em ambos os conceitos existe a necessidade do conhecimento e uso de diferentes estratégias (D2/B3), sendo que o “professor que possui didática” além dessa busca diferentes formas de aprendizagem (I3). Desta descrição observamos uma noção de saber ensinar no plano normativo de Gauthier et al. (1998) que está vinculada à dimensão técnica da Didática, porém com a presença (ainda que sutil, apenas em algumas respostas) do plano interpretativo de refletir sobre a aprendizagem. E, conforme Candau (1988) e Farias et al. (2011), observa-se tanto a dimensão técnica como também a dimensão humana pois, entendemos que o fato de buscar com que todos aprendam a partir de diferentes formas revela que haverá aproximação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

A última discussão sobre esse grupo, assenta-se sobre a contribuição da Didática sobre as suas noções a respeito do ensino, a licenciatura e o contato com o contexto escolar, consideramos as seguintes respostas:

Que é muito mais fácil na teoria, na prática surgem **situações não planejadas** que devemos resolver, e que muitas vezes, podemos esquecer da teoria da didática, mas que de alguma forma, nos ajuda a tomar a **decisão para a resolução do problema** ou impasse qualquer que seja. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L06).

[...] mostrou que ensinar é **complexo**, mas que há diferentes maneiras e que podemos aprender todas com dedicação. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L07).

Muitas **estratégias didáticas** se revelam eficazes e muitas vezes **não devido o contexto**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L19).

[...] me proporcionou vários pontos de vista e **metodologias** que podem ser aplicadas em sala. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L38).

A Didática disponibilizou **ferramentas** que podem ser utilizadas no desenvolvimento do aprendizado dos alunos em sala, contudo, muitas vezes a **realidade** encontrada dentro das salas de aula, impede ou dificulta a aplicação das mesmas. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L76).

Trouxe uma compreensão diferente da que tinha anteriormente, e fez com que encontrasse **novas formas de fazer a mediação, facilitando-a**. (Resposta da questão 7 – questionário 2 – L237).

[...] ensinou a como se **comportar** como professor, como construir o conhecimento junto ao aluno e usar de várias **metodologias** para isso. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L242).

[...] modificou **muito tudo o que pensávamos sobre o ensino além de nos trazer várias formas de pensar as técnicas didáticas** e também as formas diversas de ensino. Porém, o que vemos este ano nos estágios e que o **sistema** engessa cada vez mais o professor de desenvolver uma boa atividade didática entre outras ainda até hoje nas escolas o que vigora e os alunos aceitam melhor são as velhas técnicas de ensino, porém após os conteúdos de didática devemos buscar cada vez mais mudar isso e também ver todos os incentivos que tivemos durante a matéria de didática na faculdade e levar isso para a sala de aula. (Resposta da questão 6 – questionário 2 – L247).

Os principais significantes associados às questões sobre as contribuições da disciplina, dizem respeito à relação entre teoria e prática (B7), a ampliação das estratégias de ensino (B6/C7) e da compreensão sobre o ensino (A6). As duas primeiras, indicam uma articulação entre os saberes docentes com o aprimoramento do saber pedagógico e, inclusive, a valorização da dimensão técnica principalmente, como destacado por L38 e L242. Outros, a partir da Didática destacam o aprimoramento da dimensão humana com a compreensão sobre a mediação e a consciência do papel do professor (L07 e L237). Porém, algumas respostas estão no sentido da denúncia das observações do contexto escolar, evidenciando a importância da dimensão política: L19, L76 e L247 associam o desenvolvimento da relação pedagógica dependente da metodologia, destacando como o contexto de ensino influencia e inclusive a sinalização sobre um sistema de ensino predominantemente tradicional, mas que revela a consciência da necessidade de refletir sobre o viés crítico. (FARIAS et al., 2011; SAVIANI, 2010; VEIGA, 2004; ROLDÃO, 2017).

#### 4.2.1.8 *Cluster* geral

Nos sete *clusters* descritos e analisados anteriormente, buscamos refletir sobre os significantes de cada grupo, uma vez que foram constituídos de modo a aproximar as semelhanças entre os licenciandos para a formação de cada agrupamento. Assim, não é possível analisar grupo a grupo suas características comuns, uma vez que, essa não é a proposta da formação de *clusters*.

Nessa seção, apresentaremos as principais características sobre o bom professor e as influências da Didática para o grupo dos 61 licenciandos. Esses representam todos os

participantes do questionário inicial, uma vez que, há pelo menos dois licenciandos de cada curso de licenciatura e de cada um dos dez *clusters* iniciais.

Tal qual no *cluster* geral do questionário inicial, optamos por detalhar as crenças dos licenciandos sobre o bom professor e a disciplina de Didática, tendo como referência aquelas que tiveram um percentual de pelo menos 25% do total de licenciandos. Essas, estão expressas no Quadro 42:

Quadro 42 - Síntese dos significantes elementares do *Cluster* Geral

QUESTÃO	SIGNIFICANTES ELEMENTARES		%
Bom professor	E1	Respeitar e valorizar o aluno a partir das relações humanas estabelecidas	50,8
	K1	Estar em constante processo formativo	44,2
	G1	Dominar habilidades de ensino	42,6
	I1	Conectar os diferentes conteúdos e conhecimentos, estimulando a emancipação do aluno	34,4
	H1	Saber diversificar as estratégias metodológicas	31,1
	D1	Observar, oportunizar a interação e preocupar-se com a aprendizagem	29,5
Saber ensinar	B2	Possuir habilidades de ensino	32,7
	G2	Agir como mediador a partir da construção/produção de conhecimentos, superando a memorização	27,8
	D2	Conhecer e diversificar estratégias/técnicas/formas de ensinar	26,2
Ter didática	F3	Planejar as aulas e ser organizado	32,7
	G3	Utilizar as habilidades didáticas	26,2
Práticas do bom professor	B4	Adotar estratégias metodológicas relacionadas à especificidade de sua área	40,9
	F4	Adotar estratégias de ensino que privilegiam desenvolvimento da criticidade e cidadania, superando o ensino tradicional/decoreba	39,3
	C4	Compreender, respeitar e preocupa-se com as diferentes necessidades de aprendizagem	29,5
	E4	Articular o conhecimento construído ao cotidiano	29,5
Avaliação	A5	Com uso de instrumento(s) avaliativo(s)	40,9
	B5	Um momento de aprendizagem que, enquanto processo que valoriza a participação	34,4
	C5	Um momento ético e planejado para análise do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	29,5
Contribuição da Didática	A6	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem enquanto viés crítico e de situações de sala de aula, pensando no aluno, superando os ensinamentos tradicional e tecnicista	42,6
	B6	Conhecer diferentes metodologias, caminhos, técnicas e alternativas para ensinar	32,7
	F6	Ampliação da formação docente e a noção de ser professor	29,5
Didática e ação docente	A7	Importante para a reflexão/formação/desenvolvimento profissional docente	29,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Os significantes evidenciam, a partir da dimensão profissional, a compreensão de que na profissão docente é necessário o constante aprimoramento (K1), de modo a consolidar a noção de que o curso de licenciatura é parte inicial da formação, sendo essa subsidiada pelo desenvolvimento profissional docente. Além disso, o bom professor preocupa-se com a



aprendizagem, o produto impalpável de sua função social, tendo como referência a observação, interação e respeito às diferentes necessidades (D1/C4).

A partir da dimensão didático-pedagógica, o bom professor possui o domínio das habilidades didáticas (G1) de Cunha (1988; 1996), como também a diversificação das estratégias metodológicas gerais (H1), adotando também, aquelas relacionadas à didática específica (B4). Além disso, há a preocupação com a promoção da criticidade, a partir da articulação entre os diferentes conhecimentos (I1/E4) e de estratégias de ensino que primem também pela cidadania (F4) na concretização da emancipação. Outrossim, além de reconhecer diferentes instrumentos avaliativos (A5), a avaliação é um momento ético e planejado (C5) para a aprendizagem (B5), de modo que ela consolida juntamente com os demais significantes o processo didático no entendimento descrito.

Quanto à dimensão humana, os licenciandos ratificam a necessidade do respeito e valorização do aluno (E1) a partir da relação entre ambos. Desse modo, o olhar do *cluster* geral, contempla três das quatro dimensões emergentes do estado da arte realizado. A dimensão pessoal, a partir do sentimento de realização profissional foi expressiva apenas para o agrupamento “Professor-especialista libertador”. Como o eu pessoal e o eu profissional não se desprendem, valorizar aprimoramento pessoal ou profissional refere-se ao sentimento expresso nas categorias do estado da arte em que as duas dimensões nem sempre estão em paralelo. De modo geral, ara esses licenciandos o sentimento de afeto pela profissão (dimensão pessoal) motiva ao constante desenvolvimento profissional e reflexão sobre sua experiência (dimensão profissional) como num *continuum*. (NÓVOA, 1992, 2017; IMBERNÓN, 2011; 2016).

Com relação à *doxa* sobre “saber ensinar” e “ter didática”, mesmo que nos *clusters* particulares a maioria dos agrupamentos revelasse uma compreensão distinta sobre esses conceitos, de modo geral, observamos que ainda existem aproximações. Isso porque, entendemos que o saber ensinar engloba o ter didática, porém, não quando considerado apenas sob uma de suas dimensões. Ter didática ainda está predominantemente relacionado à dimensão técnica, visto que sobressaem a concepções de planejamento (F3) e habilidades didáticas (G3). Entretanto, ainda que seja valorizado esse viés, ele não conduz ao tecnicismo, uma vez que as habilidades de ensino estão articuladas à mediação. (CUNHA, 1988; 1996, 2006; CANDAU, 1988). A interpretação quanto ao saber ensinar perpassa tanto o plano normativo – possuir habilidades de ensino (B2) e conhecer e diversificar estratégias de ensino (D) – e interpretativo, na ação mediadora do ensino (G2), o qual expressa a valorização dos saberes pedagógicos na concretização do processo de ensino-aprendizagem. (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 2012; ROLDÃO, 2007).

A opinião dos licenciandos a respeito das contribuições da disciplina de Didática demonstra que ela ampliou, segundo eles, a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem sob uma abordagem de ensino crítica (A6). Essa articulação com a leitura de mundo atual, destaca a relação com a dimensão política da Didática Crítica. Além disso, são pontuados os subsídios técnicos relacionados às metodologias de ensino (B6). O viés humano é observado na relação com a abordagem crítica quando os licenciandos destacam a preocupação com “o pensar no aluno”.

Ainda que não sejam mencionados, os participantes reconhecem que a disciplina contribui para a formação docente e o ser professor (F6) de modo que tal compreensão vai ao encontro do exposto por Tardif (2010). O autor destaca a necessidade de um conjunto de saberes da docência, os quais são aprimorados a partir do desenvolvimento profissional docente (A7), noção segundo a qual a Didática também possui papel relevante, quando da discussão e aprimoramento a respeito do ensino e da leitura de mundo em que esse é pensando, planejado, sistematizado e refletido. Na próxima seção, empreendemos em uma análise a partir dos Grafos a respeito das cinco palavras que os 61 licenciandos relacionaram ao ensino e à Didática.

#### 4.2.2 A Didática Refletida revelada pela Análise de Grafos

Assim como no primeiro questionário, os respondentes foram convidados a elencar cinco primeiras palavras ou expressões que melhor definiam os conceitos de **Didática** e **ensinar**, justificando-as. Utilizando dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, elas foram analisadas linguisticamente e semanticamente (e também por contexto quando esse remetia a uma ou mais possibilidades epistemológicas) e categorizadas (conforme Apêndice D). Na sequência, foram organizadas em planilhas e processadas no *software Mathematica®* para a geração dos grafos totais representativos a cada um dos dois *corpus*, bem como as árvores máximas e tetraedros mais significativos que permitem a articulação dos principais conceitos evocados na representação para os licenciandos.

Com relação aos dados do questionário final gerados pelos grafos, as unidades de significado sobre a **didática** estão expressas na tabela a seguir:

Tabela 5 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário final)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidades de significado	f > 15	OME < 3	Unidades de significado	f > 15	OME ≥ 3
Método de ensino	57.37	2.2	Campo de conhecimento	29.5	3.3
Atuação docente	29.5	2.3	Aluno ativo	26.22	3.0
Ensino como processo de mediação	21.31	2.2	Aprendizagem	26.22	3.2
Planejamento	21.31	2.4	Dimensão interpessoal	18.02	3.5
Viés comeniano	18.03	2.0	Desenvolvimento profissional docente	16.39	3.6
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3	Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Valores da docência	14.75	2.8	Aprendizagem docente	14.75	3.4
Gestão da matéria	13.11	2.9	Domínio do conteúdo	11.47	3.6
Ação didática	9.82	2.8	Despertar dons	11.47	4.0
Estratégias específicas	8.19	2.2	Habilidades sociais	11.47	3.1
Relação com o conteúdo	6.55	2.8	Sujeitos do ensino	11.47	3.1
			Escola	9.83	3.7
			Linguagem	9.83	3.7
			Criticidade	8.19	4.6

Fonte: Quadro gerado pelo *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa.

Os tetraedros mais significativos foram formados pelas seguintes unidades de significado predominantes no 1º e 2º quadrantes: ensino como processo de mediação, campo de conhecimento, método de ensino, atuação docente, aprendizagem e aluno ativo. Elas foram formadas pelos conjuntos palavras e expressões expressos no Quadro 43, a seguir (as demais unidades de significado encontram-se no Apêndice D):

Quadro 43 – Unidades centrais sobre didática – questionário final

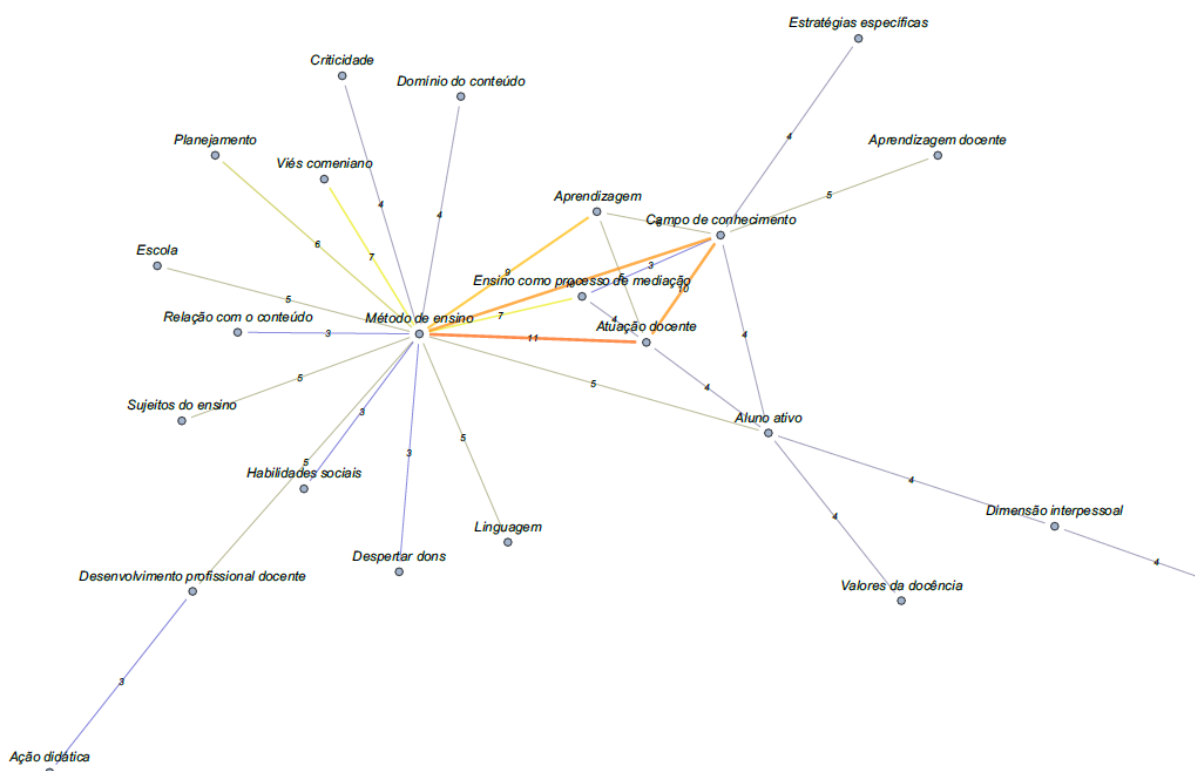
DIDÁTICA – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO FINAL	
Unidades de significado	Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade
Aluno ativo <sup>43</sup>	Criatividade; diferente; diferentes maneiras de ensinar; diversidade; eclético; estratégias metodológicas; lúdica; novidade; rendimento; transformação; variação.
Aprendizagem	Aprender; aprendido; aprendizagem; pensar no aluno.
Atuação docente	Diferença; ensinar; ensino; facilidade; ferramenta que aprimora a mediação entre aluno e conhecimento por parte do professor; saber ensinar
Campo de conhecimento	Campo de conhecimento; ampla; ciência; conhecimento; disciplina; educação; fundamentação teórica para o ensino; pedagogia; teorias.
Ensino como processo de mediação	Construir; construir o conhecimento; cooperação; ensino como mediar o conhecimento ao aluno; horizontalidade; mediação; mutualidade; processo de ensino e aprendizagem; transposição.
Método de ensino	Metodologia; boa aula; busca por novos métodos de ensino; caminho; estratégias de ensino; estratégias didáticas; forma; método; métodos de ensino e aprendizagem; métodos diferenciados para cada aluno; processos; técnica.

Fonte: Quadro gerado pelo *software Mathematica®* a partir dos dados de pesquisa

<sup>43</sup> Da justificativa do questionário final, essa unidade de significado engloba situações de aprendizagem em que o aluno está ativamente participando do processo de ensino-aprendizagem a partir de diferentes estratégias e perspectivas, pautado no viés crítico de educação.

Com o cruzamento dos dados e das frequências predominantes em cada unidade de significado, no que se refere à percepção dos licenciandos sobre **didática**, na figura 18, destacamos a árvore máxima, complementada pelos três tetraedros mais significantes, respectivamente:

Figura 18 – Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significantes sobre Didática (questionário final)



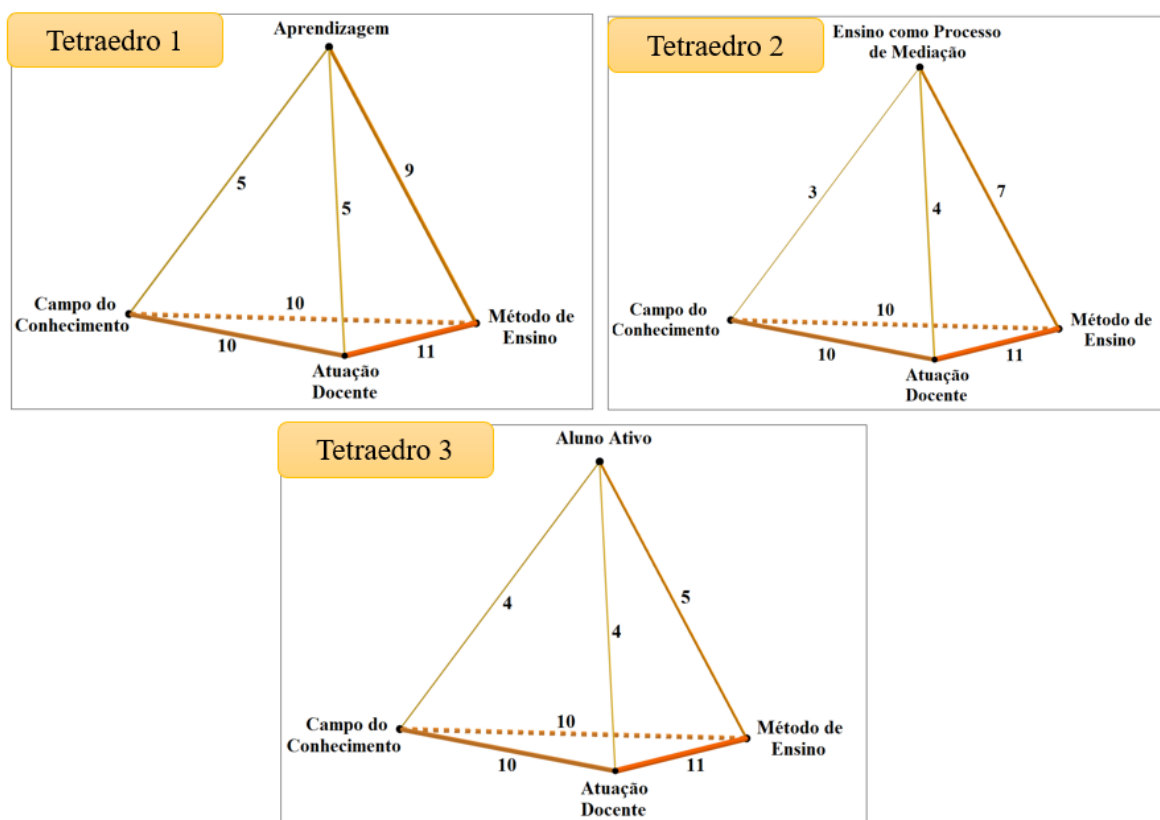
Fonte: Imagem gerada pelo software *Mathematica*® a partir dos dados de pesquisa

Podemos observar na figura que as linhas mais densas (expressas pelas cores amarelo e laranja) estruturam um corpo de tetraedros ao centro da imagem, os quais formarão os tetraedros mais representativos. Diferentemente ao questionário inicial, na coleta posterior ao curso da disciplina, os 61 licenciandos participantes, acrescentaram além das palavras a justificativa ou explicação sobre sua escolha, o que facilitou o processo de unitarização dessas pela via da Análise Textual Discursiva. Essas unidades de significado predominantes indicam as representações predominantes sobre **Didática**. Elas foram organizadas nos tetraedros que foram representados na figura 19, apresentada na sequência:

- Tetraedro 1: de peso 8,33 é formado pelas unidades método de ensino, atuação docente, campo de conhecimento e aprendizagem:

- Tetraedro 2: com peso de 7.5 é formado pelas unidades método de ensino, atuação docente, campo de conhecimento e ensino como processo de mediação:
- Tetraedro 3: formado pelas unidades método de ensino, atuação docente, campo de conhecimento e aluno ativo, possui peso médio de 7,33:

Figura 19 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário final)



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que para os licenciandos, estabelecendo um comparativo com os tetraedros mais representativos do questionário inicial sobre a **didática**, o par de coocorrência “**campo de conhecimento – método de ensino**” foi consolidado na crença dos licenciandos sobre ela. A **atuação docente** que antes compunha apenas um dos tetraedros, agora aparece nos três, juntamente com o par anterior.

No tetraedro 1, a percepção da ação prática da Didática (emergente dos três vértices mencionados) possui relação com a **aprendizagem**, evidenciando que ela não está apenas relacionada ao docente (como era predominante nos tetraedros da representação inicial), mas ao discente. No caso do tetraedro 2, observa-se uma razão prática da Didática, oriunda dos

vértices campo de conhecimento, atuação docente e método de ensino, relaciona-se com o **ensino como processo de mediação**. E, no tetraedro 3, esses três vértices estão em relação com o **aluno ativo**, corroborando com o tetraedro 1, relacionado à aprendizagem, mas a qual deve ser de modo interativo e, portanto, em um viés crítico. Os tetraedros 2 e 3, indiretamente revelam a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica. Isso porque, ainda que possuam pares de coocorrência com a manutenção da representação instrumental da Didática, ela volta-se ao viés crítico dessa, pela ênfase na dimensão humana e política, considerando-se um ensino mediador e de atividade do aluno. (ROMANOWSKI, 2012; SAVIANI, 2012).

Nosso entendimento é de que os licenciandos, demonstram uma preocupação maior com os saberes da ação pedagógica que com o próprio processo de formação docente, aprofundando a noção do caráter meramente utilitário desse campo de conhecimento no campo educacional. Entretanto, ainda que os licenciandos tenham modificado sua percepção sobre a Didática, aprofundando a noção instrumental/prática/do como fazer, essa está relacionada à dimensão humana e com a consciência da sua função social no campo. (GAUTHIER et al., 1998; CANDAU, 1988; VEIGA, 1989; FARIAS et al., 2011).

A aprendizagem (juntamente com a noção de o aluno ser ativo e o ensino mediador) se fortaleceu na percepção dos participantes da pesquisa. Inferimos que os licenciandos já não refletem apenas sobre o ensino, mas a Didática como um elo na sua função social, a qual culmina na aprendizagem e, que pode ser interativa ou mecanicista (entende-se que é interativa pelos dados dos tetraedros sobre ensinar, que serão apresentados na sequência). Desse modo, ainda que preliminar podemos apontar que esse grupo de licenciandos modificou sua percepção de aluno para a de professor pois, ele deixou de pensar apenas em si. Tal evidência advém da superação das unidades de significado “aprendizagem e desenvolvimento profissional docente” e do viés comeniano, o qual seria um ideal romântico, para a ênfase no aluno (e na aprendizagem que pode ser sistematizada pela sua intencionalidade). (ROMANOWSKI, 2012; ROLDÃO, 2017; IMBERNÓN, 2011; OLIVEIRA; BEHRENS, 2011).

De modo geral, estabelecendo um comparativo entre os conjuntos de tetraedros inferimos então que ainda que dois pontos tenham sido consolidados da *doxa* em uma compreensão sobre o campo, há a ressignificação da crença individual de aluno e exclusiva da sua formação (aprendizagem, atuação e desenvolvimento profissional docente) para a percepção do profissional que está preocupado com o processo de ensino. Assim, ressignifica-se uma *doxa* que valorizava apenas sua percepção individual (sobre sua formação e profissão) para a incorporação da preocupação com o aluno estruturando o olhar para sua função social,

para além do mero ensino, mas com o resultado dela: a aprendizagem, que nesse caso, possui uma base num paradigma inovador, que é decorrente de um viés mediador e, portanto crítico, em que o aluno é sujeito e pode desenvolver sua autonomia. (BEHRENS, 2011; BOURDIEU; EAGLETON, 1996; THIRY-CHERQUES, 2006; VEIGA, 2004, 2012b).

O ensino como mediação e o aluno ativo, ratifica a fundamentação em uma percepção sobre uma Didática Crítica que possui uma base técnica, mas que, considerando a técnica como necessária e não apenas instrumental, estrutura as dimensões política e humana, resultado da interação entre professor e aluno e o desenvolvimento desse último, oriundo das diferentes estratégias utilizadas para sua atividade. (FARIAS et al., 2011; PIMENTA, 2018).

Com relação aos grafos sobre o **ensinar**, já apresentamos os detalhes do *software* no item 3.3.3 (Análise de Grafos) quando discorremos sobre essa ferramenta metodológica. Com vistas a não se tornar repetitivo e cansativo, retomaremos apenas as unidades centrais (Quadro 44) que emergiram das representações e os tetraedros mais significativos (Figura 20):

Quadro 44 – Unidades centrais sobre ensinar – questionário final

<b>ENSINAR – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO FINAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Gestão da matéria	Abordar e dar equidade para os diferentes tipos de inteligência; aprender as diferenças de aprendizado dos alunos; conhecimento; considerar conhecimentos prévios; dialogar; diálogo; direcionar; envolver; escutar; estimular; gerar dúvidas; incentivar; instigar; motivação; motivar; orientar; pensar; provocar curiosidade; questionar; relacionar ao dia a dia; transpor conhecimento; transposição
Valores da docência	Acreditar (no potencial do aluno); ajudar; atitude; compromisso; confiança; dedicação; exemplo; vontade
Concepção não-crítica	Apresentar; assimilação; conceitual; doutrinar; informação; instrução; instruir; moldar; passar conhecimento; repassar; transmissão de conhecimento; transmissão; transmitir conhecimento; transmitir; treinar
Concepção crítica	Abrir novas portas; aprender-ensinando; aproximar; autonomia; compartilhar; construção; construir; criação; desmontar; divisão de sabedorias.; duas vias; estar disposta a trocas; facilitar; intermediar; mediação; mediar; mediar conhecimento; mediar o aprendizado; multiplicação; oportunidade; processo; tornar alguém reflexivo para algo; transformar; transmitir; trocar; ensinar é acreditar no devir
Domínio do conhecimento	Ensinar é compreender; conhecimento; conteúdo; didática; disciplina; domínio; educação; saber
Dimensão interpessoal	Afetividade; afeto; carinho; conversar; entreter ; interação; interesse; ouvir; paciência; professor-aluno; respeito

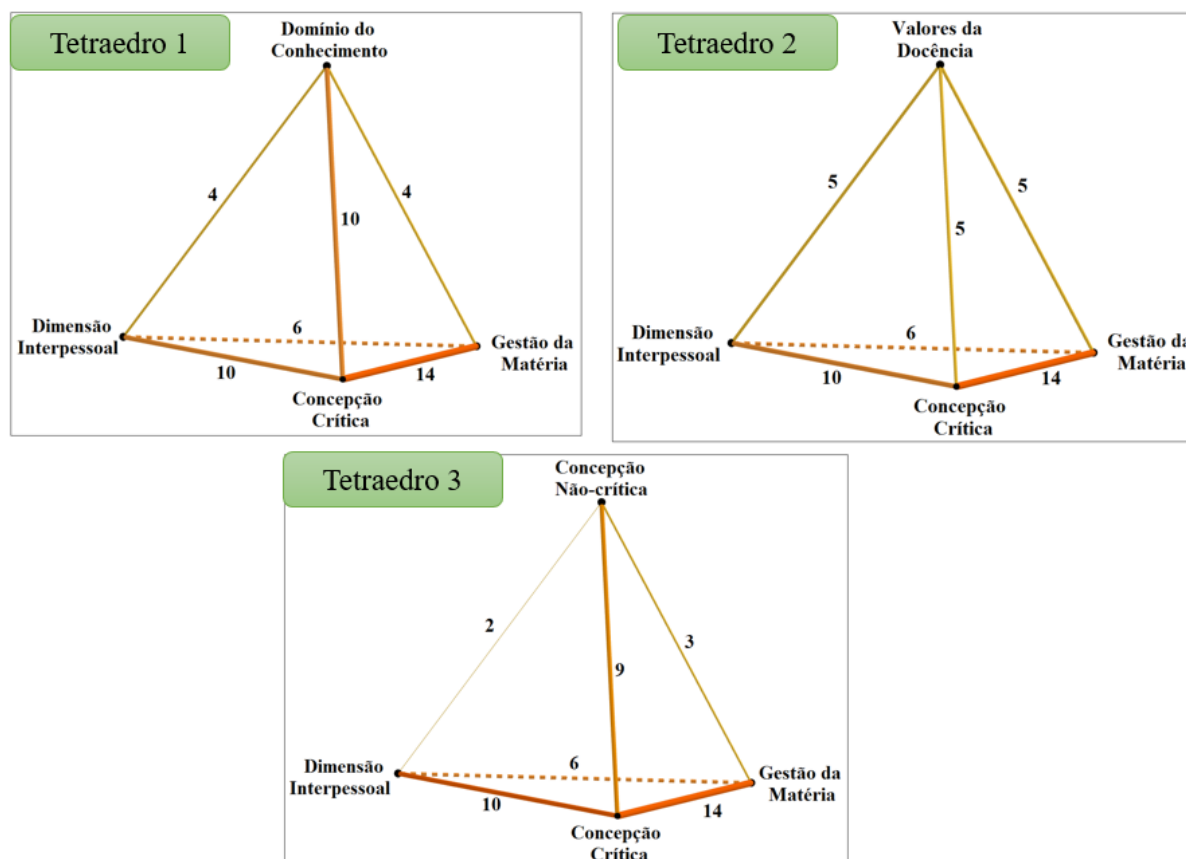
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa.

A partir dos dados processados no software, as representações foram organizadas nos seguintes tetraedros (representados na figura 25):

- Tetraedro 1: de peso 8 e é formado pelos vértices domínio do conhecimento, dimensão interpessoal, concepção crítica e gestão da matéria

- Tetraedro 2: com peso de 7.5 é formado pelos vértices valores da docência, dimensão interpessoal, concepção crítica e gestão da matéria.
- Tetraedro 3: formado pelos vértices concepção não-crítica, dimensão interpessoal, concepção crítica e gestão da matéria, possui peso médio de 7,33.

Figura 20 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário final)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os vértices do **tetraedro 1** evidenciam que os licenciandos articulam a **gestão da matéria** de Gauthier et al (1998) aos saberes do **conhecimento** (PIMENTA, 2012) e a **dimensão interpessoal**, corroborada pela concepção **crítica** do ensino (SAVIANI, 2012). Desse modo, é predominante o viés sociocultural de ensino, o qual subsidiado pela relação entre os sujeitos do processo de ensino, fundamenta-se na emancipação desses. (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 2016; ROLDÃO, 2017).

Obtemos o mesmo entendimento sobre a noção sociocultural do ensino no **tetraedro 2**. No entanto, e, comparação ao anterior, nesse destaca-se a predominância da dimensão humana do processo, subsidiada tanto pela **gestão da matéria**, **concepção crítica** e **dimensão interpessoal**, mas sobretudo pelos **valores da docência**, os quais revelam uma relação



pedagógica estruturada na afetividade, nas relações com o ser e o sentir e no discernimento pedagógico. (VEIGA, 2004; SAINT-ONGE, 2007; CUNHA, 1996; DAY, 2004).

O terceiro tetraedro é o que demonstra como a *doxa* pode ser modificada e ressignificada a partir da aquisição de saberes docentes e reflexão consciente sobre o campo educacional. Isso porque, apesar de a representação dos licenciandos estar voltada, assim como nos demais à ótica sociocultural de educação, com um processo de ensino que considera a **dimensão interpessoal, concepção crítica e gestão da matéria**, essa *doxa* ainda possui influência de uma concepção não-crítica. Ainda que o par de coocorrências “concepção não-crítica – concepção crítica” tenha sido presente em apenas 9 dos pares de respostas dos 61 licenciandos, revela a transição do primeiro momento de coleta dos dados para o segundo.

Se, no primeiro levantamento, a concepção não-crítica foi uma unidade de significado predominante em dois dos tetraedros, juntamente com a noção vocacional do ensino, agora a dimensão instrumental/prática da Didática (uma *doxa* significada no segundo momento) aparece relacionada à gestão da matéria e a concepção crítica, unidades de baixa frequência inicialmente. Enquanto, no primeiro momento, os grafos indicaram que a disciplina de didática estava articulados ao viés comeniano, essa noção é superada nesse segundo momento. Ainda que o programa preveja o trabalho com o histórico da Didática, essa noção comeniana é enfraquecida, possivelmente porque também se superou a noção de vocação presente no ensinar. Além disso, com as diferentes abordagens sobre o ensino, percebe-se uma ressignificação do ensino da concepção não-crítica para a perspectiva crítica e/ou mediadora, ainda que um dos tetraedros demonstrem a não totalidade da incorporação dessa característica e encaminhamento atual do campo educacional.

Após a vivência das discussões, reflexões e estudos da disciplina de Didática (no viés crítico) durante a formação inicial docente, destacamos a consolidação de uma **Didática Refletida**, um dos campos que o futuro professor se insere para poder acender ao campo educacional e nele estruturar seus habitus. A Didática Refletida é *resultado da articulação entre os saberes da experiência com os do conhecimento dessa área, assenta-se em uma leitura de mundo crítico-emancipadora e que possibilita que o futuro professor conscientemente reflita a respeito de sua função social e do amálgama entre as dimensões pessoal, interpessoal, didático-pedagógica e profissional para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.*

Na próxima seção apresentamos o contraste entre os grafos e *clusters* dos dois momentos de coletas de dados a fim de estabelecer um comparativo sobre as *doxas* reafirmadas e as emergentes da disciplina de Didática.

#### 4.3 DOXAS REFLETIDAS E NOVAS OPINIÕES CONSTITUÍDAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA

Nas seções anteriores, apresentamos os dados coletados em dois momentos: no primeiro questionário em que 253 acadêmicos o responderam e, no segundo, 61 licenciandos, de dez licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais cursaram a disciplina de Didática em 2018.

Os *clusters* e grafos utilizados na análise nos permitiram expressar tanto *doxas* mais particulares (nos dez *clusters* do primeiro e nos sete do segundo questionário) de cada agrupamento, como o olhar comum e as representações sociais sobre a docência, a Didática e o ensinar. Tais encaminhamentos analíticos facilitaram o olhar geral a respeito das crenças e opiniões dos participantes tanto em cada momento de coleta de dados, como na comparação que será realizada nessa seção.

Após a descrição dos *clusters* (geral e particulares) e grafos gerados em cada etapa, nessa seção nos dedicaremos a comparar e discutir quais crenças iniciais foram firmadas e quais tomaram lugar de compreensão sobre o ser professor, conjuntamente às dimensões oriundas do estado da arte. Nessa análise, o objeto de estudo é o impacto da Didática na formação inicial de professores, porém, reconhecemos a influência das demais disciplinas de cada curso, particularmente do Estágio Supervisionado, mencionado diversas vezes nas respostas do segundo questionário. Sem a integração entre as disciplinas, consideramos não ser possível uma formação profissional crítica. Desse modo, nossa ênfase recai sempre nas bases epistemológicas desse campo de conhecimento.

A *doxa* revela aspectos idealizados ou não sobre algo, sendo um fazer inconsciente, por tratar-se do fazer pelo fazer, de modo que em geral, não conta com a reflexão da pertença ao campo educacional, nesse caso. Enquanto alunos, observamos o movimento e o fazer no campo, mas as disposições e mecanismos permanecem ocultos pela incompreensão dos modos de fazer e agir consciente. Desse modo, ela exprime as crenças e opiniões evidentes e inconcebíveis, aquilo que é perceptível e do qual pode-se ou não aceitar e, que na aquisição do *habitus* do campo, pode tornar-se possível ou utópico, a partir dos seus agentes, disposições e mecanismos internos.

A *doxa* pode ou não ser transformada em *habitus*, pois depende da pertença ao campo e os fazeres nele. Destarte, ela denota uma revolução entre as crenças pessoais e o coletivo de agentes. Transformar *doxa* em *habitus*, isto é, uma compreensão oculta em uma ação naturalizada requer vivência no campo e estratégias, mas sobretudo, conhecimento do campo.

Por isso, inferimos que a *doxa* é possível e presente para qualquer um sobre qualquer campo, porém, o *habitus* é exclusivo dos agentes pertencentes a ele, por ser um fazer consciente sobre o campo.

A Didática, para esses licenciandos, é uma das vias que auxiliam no ingresso ao campo educacional, logo, ela não forma *habitus*, uma vez que os participantes não são agentes dela. Sua contribuição nesse processo é em auxiliar a metamorfosear e conscientizar *doxas* para uma ação futura no campo.

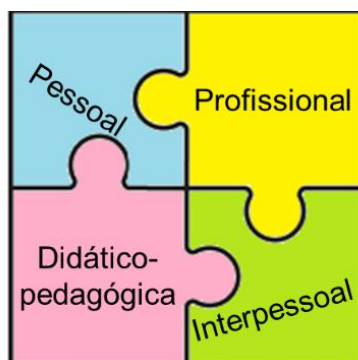
Realizamos o exercício epistemológico de concretizar a última etapa da Análise Textual Discursiva: a captação do novo emergente. Ela revela a expressão dos fenômenos que se buscou conhecer, investigar e analisar, com base no olhar dos participantes sobre a Didática. Esse processo de produção de significados na busca do fenômeno investigado, no “esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. (MORAES, 2003, p. 191).

Para explicitar o novo emergente, optamos por ilustrá-lo a partir da representação de três **quebra-cabeças**. Sua escolha enfatiza não apenas um processo de construção que demanda tempo (e que na formação docente engloba toda a carreira), mas que as peças se encaixam na medida em que o sujeito as (re)conhece no seu desenvolvimento. Tal atividade exige não apenas o raciocínio cognitivo como também, o psicomotor e o afetivo, pois não é uma construção individual, o que evidencia que não basta o conhecimento, mas é necessário o saber fazer, ser e sentir. Moraes e Galiazzi (2016, p. 100) enfatizam que não se trata apenas de uma mera montagem de peças, mas que na pesquisa, é um percurso criativo que “implica a definição gradual das peças, não dadas de antemão, mas resultantes do processo investigativo”.

No desenvolvimento profissional docente, essa metáfora também é válida, uma vez que a *doxa*, enquanto aquilo que é dado, é evidente ou uma visão inconsciente pode ser questionada, incorporada ou refletida. As ‘peças’ da *doxa*, podem ou não se encaixar nesse quebra-cabeça da construção da docência, porque, por vezes também revelam aquilo que é inconcebível ou por não serem em geral, resultado de um processo de saber ou saber-fazer.

O estado da arte (analisado na seção 1.3 e descrito no Apêndice A), revelou um conjunto de quatro dimensões, expressas na figura 21:

Figura 21 – Síntese do estado da arte: representa quatro peças de um quebra-cabeça

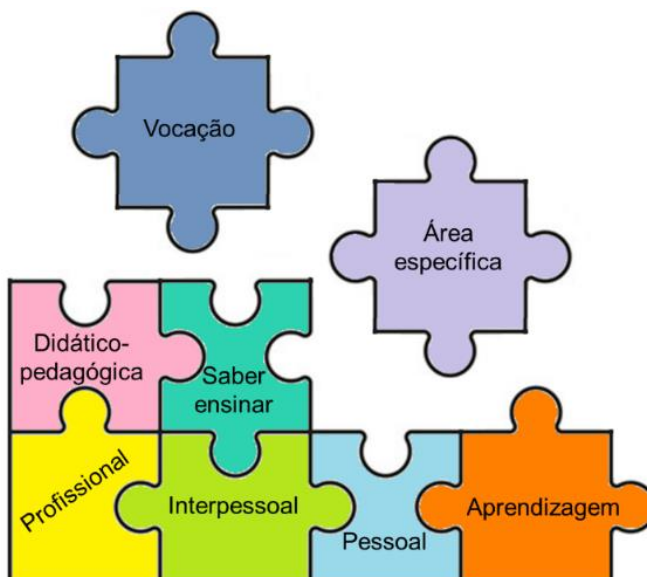


Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quebra-cabeça possui apenas quatro peças, uma vez que, foi resultado da análise dos 44<sup>44</sup> trabalhos com características relacionadas ao bom professor. Tais dimensões vão ao encontro do que os autores do estudo teórico pontuam como relações/dimensões com o saber, saber fazer, saber ser e sentir.

Os dados oriundos do **questionário inicial**, dos quais foi possível a análise dos *clusters* e grafos, foram sintetizados na figura 22:

Figura 22 – Síntese do questionário inicial: representa as peças de um quebra-cabeça em construção



Fonte: Elaborado pela autora.

Como a docência é uma profissão em constante (re)construção, esse quebra-cabeça não está finalizado. As peças colocadas são resultado do conjunto de compreensões predominantes no grupo:

<sup>44</sup> Apesar de o *corpus* do estado da arte englobar 45 trabalhos, desconsideramos na análise o trabalho de Albino (2014), conforme descrito no item 2.2.

- **Profissional:** relação com o desenvolvimento profissional docente e a constante formação. Essa dimensão particularmente é expressa em a partir dos significantes A3 (ser um profissional comprometido e em constante formação) e K2 (estar em constante processo formativo) do questionário e na unidade de significado “valores da docência” emergente dos grafos;
- **Interpessoal:** valorização da dimensão interpessoal concomitantemente ao respeito com o aluno e à noção de que um bom professor valorize a dimensão humana (significante E2 e nos grafos) do trabalho docente;
- **Didático-pedagógica:** engloba desde o domínio das habilidades de ensino, estratégias metodológicas que estejam relacionadas à sua área específica e que promovam a criticidade e, a compreensão de que a avaliação deve ser uma atividade-meio, planejada com uso de instrumentos avaliativos.
- **Saber ensinar:** que o bom professor sabe ensinar é uma crença que os acadêmicos apresentaram em metade dos *clusters*. Essa peça representa um pluralismo epistemológico, pois destaca o repertório de nomenclaturas que foram utilizadas: desde o saber (re)passar, saber transmitir, saber ensinar, saber mediar, até o saber construir e compartilhar o conhecimento. Esse pluralismo, presente 39,9% do total geral de respostas foi investigado no segundo questionário (com uma questão específica) No entanto, no mesmo questionário, as principais representações sobre o ensinar estavam relacionadas à perspectiva não-crítica, o que revela uma crença que é incontestável, porém, não naturalizada ou refletida quanto suas relações com as demais peças;
- **Aprendizagem:** Os licenciandos possuem clareza quanto à preocupação com a aprendizagem e as diferentes necessidades que os alunos podem possuir (significantes D2 e D3), o que evidencia uma *doxa*: é evidente e inconcebível que um bom professor se preocupa com o aprendizado.
- **Pessoal:** noção de compromisso com a profissão. Essa dimensão nos *clusters* ‘Mediador por referências’, ‘Romântico que segue a carreira familiar’ ‘Apaixonado pelo ensino e pela dimensão humana’ e ‘Sonhador libertador’ exprime a influência dessa na escolha pelo curso, nos significantes F1 (influência de professores), J2 (sentir-se realizado profissionalmente, compreendendo a função e o impacto social da profissão) e A1 (pelo significado da docência).

Duas peças da análise do primeiro questionário, encontram-se soltas das demais:

- **Vocação:** essa noção aparece pulverizada nos *clusters* (com frequência de 7 a 66% - para o significante J2), sendo que o único *cluster* em que ela foi relevante no conjunto de licenciandos reunidos pelo software foi no ‘Romântico que segue a carreira familiar’ que contava com 9 participantes.

Com relação à vocação e, particularmente à expressão “significado da docência” tem como unidades admirar a profissão; sonho de ser professor; vontade desde criança; paixão; opção de vida ou realização pessoal; e identificação com a profissão, destacamos alguns excertos a seguir:

Algo que **queria desde criança**, porém com o passar dos tempos a vontade aumentou devido uma aula, motivando-me (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L17).

Sempre achei divertido e prazeroso ensinar alguma coisa a qualquer pessoa. Amava a Biologia e resolvi juntar as duas coisas, sempre foi minha primeira e única **opção de vida**. (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L23).

Simplesmente **não me vejo fazendo** outra coisa. Desde os 9 anos a decisão sobre ‘ser professor já estava tomada’ (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L51).

**Amor** pela profissão, **prazer** em ensinar e aprender. (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L106).

Desde pequena tinha **interesse** em ser professora, gostava muito de brincar de ensinar, e quando possível ensinava realmente meus irmãos (as) e sempre admirei meus professores. (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L132)

Minha maior motivação foi minha força de **vontade** em exercer algo que desde a minha infância já era a profissão que eu gostaria de **exercer** até o fim dos meus dias. Lecionar está no sangue e sempre foi um sonho. (Resposta da questão 1 – questionário 1 – L229).

Esse significante, está relacionado essencialmente à compreensão da vocação enquanto sentido para a vida e atração pela docência, expresso na opção ou no amor, o qual diverge de uma associação ao dom na perspectiva religiosa ou divina. Apesar disso, a noção de doação, dom, entrega, amor e paixão estrutura a representação dos acadêmicos sobre o ensino, expressa nos grafos, evidenciando uma crença: para ensinar deve existir alguma vocação para tal. Ainda que possa representar uma desvalorização dos saberes docentes, essencialmente observamos uma relação com a dimensão pessoal do estado da arte, como uma articulação entre essa e o “eu profissional”, de modo que a profissão está intrinsecamente articulada ao saber pessoal. Essa *doxa* está deslocada das peças reunidas para chamar a atenção quanto a uma possível ideologia do dom ou desprofissionalização, mas que em um contexto de formação inicial, não representa necessariamente uma noção incorporada.

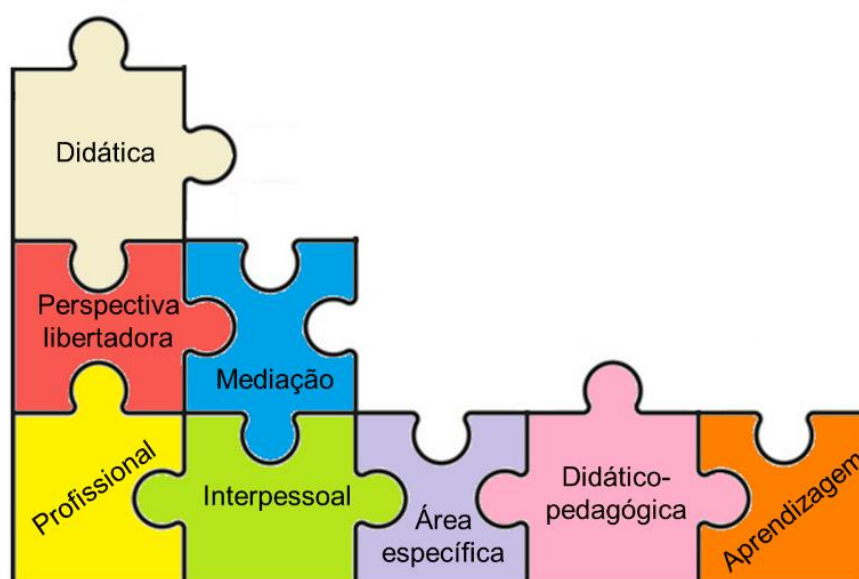
- **Área específica:** está vinculada essencialmente à principal razão para a escolha do curso de licenciatura (G1 – (despertar a ) afinidade com a área – 41,1%). Ela ficou dissociada das demais para investigar se a noção de bom professor poderia estar relacionada à um ou outro campo de conhecimento ou pode ser compreendido como um conceito para além de sua especificidade.

De modo geral, que a escolha pela licenciatura é principalmente decorrente da afinidade com a área. Entretanto, em alguns *clusters* percebe-se fatores relacionados à influência familiar, oferta da Universidade ou campo de trabalho e, o próprio significado da docência.

No estado da arte, uma das categorias associadas à dimensão profissional era “conteúdo”, ou seja, para 63,6% (28 de 44 pesquisas), o domínio desse é uma das características do bom professor. Entretanto, esse significante (A2/D3 – Dominar o conteúdo) só aparece em três *clusters*, o que não significa que seja uma característica a ser desprezada, mas que está essencialmente articulada à profissão, enquanto um dos elementos do tripé da didática (conteúdo, objetivo e metodologia). Entretanto, os grafos revelam que o domínio do conhecimento é imprescindível para ensinar, uma vez que foi uma unidade de significado presente nos três tetraedros.

A síntese do **questionário final** está descrita na figura 23, a seguir:

Figura 23 – Síntese do questionário final: representa as peças de um quebra-cabeça em construção



Fonte: Elaborado pela autora.

Em linhas gerais, observamos que cinco unidades se consolidaram em comparação com o questionário inicial: a influência da área específica, a preocupação com a aprendizagem e as dimensões profissional, interpessoal e didático-pedagógica. Com relação à compreensão sobre o bom professor, temos as seguintes dimensões:

- **Profissional:** consolidou-se a necessidade do desenvolvimento profissional docente com a constante formação;
- **Interpessoal:** a crença sobre a dimensão humana da docência, juntamente com a valorização da dimensão interpessoal e o respeito com o aluno também se estabilizaram;
- **Didático-pedagógica:** ratificou a importância das habilidades de ensino, diferenciar as estratégias metodológicas, particularmente as relacionadas à sua área específica. Nessa dimensão, os participantes consideraram importante que o processo de ensino-aprendizagem promova a criticidade e cidadania, superando a abordagem tradicional (F4), estimulando a emancipação a partir da conexão entre os conhecimentos (I1) e o cotidiano (E4). Quanto à avaliação, os licenciandos ainda possuem a clareza de que ela necessita de planejamento e do uso de instrumentos avaliação, porém, destacam que ela deve ser mais um momento de aprendizagem, valorizando a participação do aluno (B5). Sobre essa questão, consolida-se a noção de uma atividade-meio, sob a ênfase formativa, valorizando seu desenvolvimento cotidiano.
- **Aprendizagem:** A reflexão sobre a função social da docência também consolidou a compreensão de que um bom professor se preocupa com a aprendizagem.
- **Área específica:** já estava vinculada à escolha do curso de licenciatura, as metodologias da didática específica são a primeira prática utilizada por um bom professor. Temos uma nova crença que foi se estabelecendo: a didática caminha lado a lado com as didáticas específicas, a partir da relação com a dimensão didático-pedagógica. Tal afirmação pode ser observada nos excertos que se seguem:

Ajudar em **experimentos**, conseguir trazer **exemplos do cotidiano** dos alunos (Resposta da questão 4, questionário 2 – L16).

Mostrar exemplos visíveis e que estejam ao alcance do aluno, sempre que possível **sair do comum de papel e caneta e passar para o laboratório ou para o ar livre**. (Resposta da questão 4, questionário 2 – L23).



O professor de Arte deve entender do **processo criador** de cada aluno e procurar **instigar** isso no mesmo, procurar **desenvolver o aluno como um ser pensante** com poéticas autônomas (Resposta da questão 4, questionário 2 – L63).

O professor de história, deve buscar a formação de um conhecimento histórico crítico nos alunos, através de **discussões** em sala, **incentivar** os alunos a realizarem **pesquisas**, trazer para o contexto escolar a **realidade** da sociedade onde vivemos, como forma de formar este conhecimento. (Resposta da questão 4, questionário 2 – L76).

Educação Física: planejar, demonstrar aos alunos, **utilizar diferentes métodos** (Minijogos, circuitos, estafetas). (Resposta da questão 4, questionário 2 – L120).

Na Matemática, relacionar ao **contexto** em volta do aluno, usar exemplos do seu dia a dia, **usar jogos lúdicos**, usar tecnologia. (Resposta da questão 4, questionário 2 – L228).

[..]. Saber diferenciar na hora da prática seja ela dentro de sala de aula ou em saída a campo, **não ficar apenas nos termos e usos técnicos** e sim pôr em prática para melhor desenvolvimento e desempenho dos alunos. (Resposta da questão 4, questionário 2 – L253).

Nas respostas destacadas, podemos observar que os participantes mencionam o uso de estratégias metodológicas da didática específica (experimentos, laboratório, processo criador, discussões, circuitos, jogos, saída de campo), porém todas estão articuladas à diferenciação de metodologias, habilidades de ensino (linguagem, uso de exemplos, incentivo à participação), além da articulação teórico-prática e promoção da criticidade. No questionário inicial também foram descritas tais metodologias, mas ainda de modo centrado na didática específica, como podemos observar em algumas respostas (em que constava esse significante) dos mesmos alunos:

Utilizar menos o livro e **fazer mais práticas**. (Resposta da questão 3, questionário 1 – L16).

Focar em **práticas de laboratório** pra chamar a atenção dos alunos na ciência da vida, mostrar aplicações atuais da Biologia (Resposta da questão 3, questionário 1 – L23).

Ajudar o aluno a desenvolver sua **própria criatividade**, conciliando com o conteúdo que consta na **ementa** do respectivo ano cursado pelo aluno (Resposta da questão 3, questionário 1 – L63).

Um bom professor de História, **deve saber formar um senso crítico no aluno, buscar instruí-lo sobre a organização da sociedade humana**, nunca desrespeitando a forma de pensar do aluno, mas sim buscando construir conhecimento junto ao aluno. (Resposta da questão 3, questionário 1 – L76).

Prepara aula; **Oficinas** relacionadas aos assuntos; Organização e planejamento. (Resposta da questão 3, questionário 1 – L228).

Desse contraste entre os dois momentos, inferimos que há uma crescente naturalização sobre um rol de metodologias de ensino que foi se expandindo, mas sobretudo, sua articulação à uma abordagem de ensino crítica. Por isso, a representação dos dados evidencia que na carreira docente essas cinco peças constituem a base da docência e da representação do bom professor, pois é a partir da tomada de consciência sobre elas é que foi possível compreender e alterar a crença a respeito da abordagem de ensino a que sua função docente destina-se.

Enquanto no primeiro questionário, por um lado, os *clusters* revelam uma crença pautada em um “saber ensinar” pluralista, com algumas práticas e características críticas, por outro, os grafos evidenciaram um predomínio da concepção não crítica.

No segundo questionário, entretanto, todos os significantes dos *cluster* pautam-se em um viés crítico, o que significa que houve (a continuidade ou consciência sobre) um processo reflexivo em torno das diferentes abordagens de ensino, o papel de cada sujeito e a concepção de sociedade que cada uma almeja. Por isso, a peça “saber ensinar” deu lugar a duas outras:

- **Mediação:** os significantes relacionados à relação entre os sujeitos do ensino como as estratégias metodológicas e avaliativas já descritos na dimensão interpessoal e didático-pedagógica, respectivamente, são algumas das características concernentes à mediação. Para além disso, a preocupação com uma aprendizagem interativa, ao valorizar a interação e as diferentes necessidades que possam aparecer no processo.
- **Perspectiva libertadora:** essencialmente vinculada à noção de emancipação, que um ensino mediador e em que ambos são atores e autores, em um processo que valoriza a criticidade e o desenvolvimento da cidadania, articulado às noções cotidianas, associando conhecimento científico ao vivido.

Há mais uma peça que aparece discretamente nesse quebra-cabeças que começa a tomar forma: **Didática**. Ainda sem uma cor expressiva, em relação às demais, ela aparece interligada ao viés libertador, mas também poderia estar ao lado oposto da representação, próxima à aprendizagem. No questionário inicial, já observamos crenças relacionadas a ela, tanto numa relação mais vertical com as dimensões humana, técnica e política (da discussão sobre a noção de ter didática), como particularmente quando os licenciandos foram questionados a respeito de suas possíveis contribuições à formação. Naquele momento, além da contribuição para a formação de um bom professor, os outros dois significantes elementares predominantes demonstraram uma ênfase prática – tecnicista, utilitarista instrumentalista – do campo, para conhecimento de metodologias (como ensinar) e práticas avaliativas, juntamente à dimensão técnica do trabalho docente, o que evidenciou a necessidade de continuidade da investigação e ratificou uma das hipóteses iniciais da pesquisa: ainda coexiste uma raiz histórica de instrumentalização, uma *doxa* de que a Didática ensina as técnicas e o como ensinar em paralelo à noção crítica do campo.

No segundo questionário, a totalidade dos alunos afirmam que a disciplina trouxe contribuições para seu processo formativo. Para além das dimensões da Didática Crítica, observamos que ainda existe um percentual de 32,7% de unidades de significado que

evidenciaram que uma das contribuições da Didática foi o conhecimento de diferentes metodologias e técnicas de ensino, conforme destacamos nas respostas que se seguem:

Contribuiu na compreensão do processo ensino-aprendizagem, onde através dessa disciplina foram trabalhadas diferentes **metodologias e técnicas didáticas para estimular a curiosidade dos alunos**, ampliar seus conhecimentos, possibilitando o aluno a pensar com senso crítico, a compreender criando assim possibilidades para a sua produção de conhecimento, desenvolvimento de habilidades, enfim contribuiu para acrescentar a capacidade crítica em questionar e fazer reflexão sobre as informações adquiridas ao longo de todo processo de ensino-aprendizado. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L03).

[...] mostra **caminhos e alternativas para que o aluno se mantenha interessado** e que a aula gere o aprendizado. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L06).

[...] aprendi diversas **maneiras e estratégias de ensino não convencionais** que mudaram meu ponto de vista a respeito de ensino. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L19).

A disciplina de Didática ajuda o acadêmico que opta por cursar uma licenciatura a dar início ao seu trabalho enquanto educador, **mostrando técnicas básicas de como dar uma aula**, e a partir desta disciplina, o professor **pode desenvolver seu próprio método de ensino**. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L62).

[...] possibilitou vislumbrar **formas e práticas** de como atuar dentro da sala de aula. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L75).

Me mostrou que **não existe uma receita para ensinar**, que eu tenho que ir **adaptando** o ensino em cada situação e que eu posso mudar minha **maneira** de ensinar enquanto vou tendo as experiências, que é normal não sair da graduação com uma receita pronta pra trabalhar . (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L219).

[...] modificou meu posicionamento e minha compreensão sobre ensinar, pois mesmo tendo a experiência docente não tinha **refletido** com tanta profundidade sobre o que é ‘ensinar’. [...] Eu sinto como se tivesse uma **caixa de ferramentas didáticas**, eu vou usar algumas destas ferramentas (ideias, métodos, técnicas) , e se alguma coisa não estiver indo como eu gostaria (exemplo: os alunos não estão entendendo, indisciplina, pouco interesse da turma, etc.) vou até esta caixa e pensar em alguma ferramenta diferente que eu possa usar para consertar o que precisa ser melhorado. [...] (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L222).

[...] mostrou a importância de **métodos diferenciados de ensino para alunos**, conteúdos diferentes. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L226).

[...] me ensinou a importância do planejamento, e **métodos e técnicas** necessárias para **mediar** o conhecimento. [...] (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L228).

[...] ensinou a como se comportar como professor, como **construir o conhecimento junto ao aluno e usar de várias metodologias para isso**. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L242).

Essas respostas aparecem vinculadas às demais peças do novo emergente, ou seja, um vínculo das estratégias metodológicas à aprendizagem e à mediação. São pontuais as respostas que como a de L62 e L75 apenas mencionem tais práticas, o que nos permite concluir que para além do conhecimento de tais ferramentas, há uma compreensão de que o como ensinar necessita estar associado ao para quem (aluno) e com que pressupostos (abordagem de ensino).

Salientamos as respostas de L219 e L222 que mencionam respectivamente a superação da noção de “receita para ensinar” e a reflexão sobre o ensino. Com base nessas afirmações cabe mencionar que o principal significante relacionado à compreensão do processo de ensino-

aprendizagem sob o viés crítico (significante A6 – 42,6% de frequência): a compreensão de que ensinar é complexo, a necessidade de construir o conhecimento coletivamente, adaptando-se ao contexto a fim de manter o interesse do aluno.

A análise sobre a Didática emergente da comparação dos grafos apresentou uma mudança de compreensão: do olhar da aprendizagem docente para a atuação docente. Para além de uma relação com o espaço escolar, há um avanço do aprender a ensinar para uma articulação com os sujeitos do ensino, uma vez que as principais representações que inicialmente estavam principalmente vinculadas a uma perspectiva individual (a Didática relacionada a aprendizagem docente e ao desenvolvimento profissional docente) volta-se ao coletivo (com as representações relacionadas à aprendizagem, ao aluno estar ativamente inserido no processo e o ensino como processo de mediação).

No questionário inicial, uma das compreensões sobre o bom professor, foi a de saber ensinar (com suas diferentes compreensões epistemológicas<sup>45</sup>). Associada a ela, procurou-se conhecer a interpretação dos participantes sobre “ter didática”, uma vez que Pimenta (2012) destaca que esses conceitos podem ser entendidos como sinônimos quando analisados apenas frente suas experiências.

Consideramos que a noção de saber ensinar engloba a constituição dos saberes docentes, superando as qualidades pessoais. Assim, em uma perspectiva crítica, esse conceito está relacionado ao saber científico, utilizando dos saberes pedagógicos e didáticos para promover e estimular a crítica a partir da realidade contextual. Tal noção vai ao encontro de dois significantes elementares predominantes na compreensão dos licenciandos: saber ensinar tem estreita relação com a noção de mediação (a qual possibilita a troca e construção de conhecimentos), porém necessita o conhecimento e diversificação de estratégias para o ensino. Detalhamos algumas das compreensões dos participantes da pesquisa, que ilustram essa afirmação

Saber ensinar compreende prender a atenção do aluno e fazer ele se **interessar** pelo conteúdo, além de buscar **métodos** de ensino que se **articulem** com o conhecimento já existente em um grupo de alunos, e que ajudem a **construir** um novo conhecimento conjunto. (Resposta da questão 2 do questionário 2 – L62)

O ‘Saber ensinar’ pode acarretar vários caminhos. Dois deles serão elucidados: a) O ‘Saber ensinar’ a matéria/contéudo, de forma que o aluno memorize, decore e atinja a nota mínima ou máxima exigida pelo ‘rankiamento’, ou b) o ‘Saber ensinar’ levando em conta as **dimensões da realidade social refletida** diretamente na relação ensino-aprendizagem. Em tempos de cesura à ciência e retrocesso na autonomia educacional, o ‘saber ensinar’ tem sido resumido sinteticamente ao ato de memorização - em alusão

---

<sup>45</sup> Nesse significante elementar, foram associadas 19 unidades de significado, sendo que três (saber passar, saber repassar e saber transmitir) após a análise sintática foram associadas tanto à abordagem crítica como não-crítica. A escolha pela denominação “saber ensinar” refere-se a um posicionamento utilizado pelos licenciandos que não exprime nenhuma abordagem específica de ensino.

ao que Freire chamaria de equívoco da Educação bancária, ou depositária. Posicionamento pessoal: fico com o segundo ‘saber ensinar’, aquele que acima de qualquer coisa pretende **formar o cidadão, autônomo e crítico social**. (Resposta da questão 2 do questionário 2 – L70)

Saber ensinar é **compreender o ponto de vista do aluno**, sua realidade e o que lhe faz sentido. ‘Falar a língua do aluno’ é fundamental neste processo, ter **empatia** e criar um **ambiente** amigável é saber ensinar! (Resposta da questão 2 do questionário 2 – L185)

Saber ensinar é **trabalhar de diferentes formas** um determinado conteúdo, verificar se os alunos estão **aprendendo** no decorrer do processo e não só no final com uma avaliação somativa, para que se possa abordar aquele conteúdo de outra forma até que se perceba que os alunos aprenderam. É também saber que **cada turma e cada aluno é único**, que não se pode nivelar o processo de ensino. (Resposta da questão 2 do questionário 2 – L219)

O bom professor é aquele que busca estar sempre **atualizado**, que sempre está disposto a esclarecer dúvidas, que abre espaço para os alunos durante as aulas, que diferencia suas aulas ou que mesmo só com um tipo de aula mantém nossa atenção sempre despertando o interesse em apreender. O bom professor é aquele que pensa nos **alunos** e não só em vencer o conteúdo e até mesmo que não fica querendo provar aos alunos o quão difícil é passar em sua matéria. (Resposta da questão 2 do questionário 2 – L247)

Todas as compreensões descritas ratificam as peças já pontuadas na representação do questionário final, de modo que, saber ensinar pode ser entendido como todo o processo de desenvolvimento profissional docente e constituição dos saberes docentes, que contempla as dimensões profissional, interpessoal e didático-pedagógica, tendo como fundantes a abordagem crítica e a aprendizagem. Para saber ensinar, é necessário, segundo os licenciandos, possuir as habilidades de ensino, pois essas auxiliam no processo de mediação do ensino.

No entanto, as mesmas habilidades são uma das características da noção sobre ter didática. Consideramos a partir da teoria empreendida que a noção de saber ensinar engloba o conceito de ter didática, pois essa é o amálgama da Didática crítica que se funda no ensino a partir dessa abordagem. Além desse significante, os licenciandos destacam que a necessidade do planejamento e organização docente. De fato, é uma ação técnica e instrumental da Didática, porém as respostas a esse significante, destacam que sem essa ação, não é possível a articulação da técnica, política e dimensão humana no processo de ensino-aprendizagem:

Ter didática é saber que sua prática exige **reflexão e preparo**. Um professor didático é aquele que domina os métodos e técnicas do ensinar. (L172)

Usar diferentes técnicas e métodos para ensinar os conteúdos, fazer um **planejamento** flexível, e aplicar esses métodos e técnicas de acordo com o perfil de cada turma. (L219)

Para mim o professor tem didática quando o aluno consegue entender o que o professor está ensinando. Sei que isso é muito complexo, e cada um vai significar de acordo com seus valores e experiências (enquanto aluno e professor), por isso posso apenas explicar o que é ‘ter didática’ com base nos valores e experiências que tenho hoje (a pessoa que sou hoje, e no que acredito hoje, pois este é um processo dinâmico) acredito que ter didática é ser um professor com uma **linguagem** clara, que apresente o conteúdo de maneira **organizada**, progressiva e sistemática (esta maneira depende das experiências e do conhecimento do professor, é quase empírico - isso funciona,

isso deu certo, assim não deu certo, a dificuldade dos alunos é entender isso, assim fica mais simples para eles, deste macete eles lembram), que apresente **exemplos** (de preferência contextualizados), onde seus exercícios tenham dificuldades progressivas e suas mediações e orientações ajudem eles a resolver (ajudar é dar dicas, sugestões, não é dar a resposta - o que é bem difícil para mim) e contribua para o **desenvolvimento** do seu aluno (desenvolver o raciocínio, a reter e compreender conceitos, lidar com suas emoções e acreditar em si mesmo). (L222)

Saber que cada aluno tem sua forma de entender e procurar fazer com que todos entendam, utilizando diferentes técnicas para ensinar um mesmo conteúdo. (L237)

As descrições de L222 e L237 aproximam-se da noção de saber ensinar descrita anteriormente. De fato, ainda há uma proximidade entre os conceitos, mas há a superação de que a Didática fornece um repertório de técnicas e a necessidade do saber da ação pedagógica. (PIMENTA, 2012).

O último argumento referente à peça da Didática é quanto à contribuição que ela trouxe à noção de ensinar, emergente dos grafos: a representação inicial que foi formada pelas unidades de significado relacionadas à vocação, valores da docência e concepção não-crítica foi praticamente ressignificada com a predominância de expressões associadas à gestão da matéria e a concepção crítica. Isso, evidencia que a disciplina permitiu a compreensão sobre as abordagens, dimensões e sujeitos de ensino e que, no caso dos valores da docência, estariam para além desse processo, mas na dimensão profissional e de habilidades sociais da docência.

Esse conjunto de peças e de processos sistematizados em torno da disciplina de Didática revela uma noção de ser bom professor: é a clareza de que não é um conceito que vem com uma receita, ou em nosso novo emergente, com peças dadas, prontas e que basta organizá-las, mas é um eterno reinventar-se a buscar peças que completem um conjunto infinito, quase que como uma busca a um tesouro, que talvez ninguém conseguiu encontra-lo. Não há dúvidas que a dimensão pessoal tem papel na construção do bom professor: devem ser consideradas as marcas de personalidade. Todavia, os participantes deste estudo ratificam o exposto por Nóvoa (1992) de que o eu pessoal não se dissocia do eu profissional, por isso, aparecem justapostos no segundo questionário. Não os separar já indica a reflexão de mais uma *doxa*: “como pessoa aquele professor é ..., mas como professor é ...” e nessa afirmação cabem tantos quantos são os adjetivos. Além disso, sua união destaca que a docência é uma profissão e que seus pressupostos e habilidades sociais, por vezes, transcendem aspectos pessoais.

Com o aporte bourdieiano entendemos que a Didática é apenas mais uma peça, mas que ela pode auxiliar a estruturar estratégias, *habitus* e mecanismos para acender ao campo, mas ainda, para modificar ações naturalizadas e contribuir para novas possibilidades. A Didática é essencial para a compreensão da noção de bom professor, que, como vimos possui intrínseca relação com o ensino – função social da docência e objeto de estudo desse campo de

conhecimento – e com a aprendizagem, para muito além de qualquer área, pois como evidenciaram os dados, esse conceito transcende apenas um rol de professores: está na história da formação e em nosso fazer docente cotidiano, assim como essa área, ainda que muitos a neguem, abdiquem ou tentem silenciá-la.

A construção teórica realizada havia evidenciado, no final década de 1980 que um bom professor utilizava as denominadas habilidades didáticas (ou de ensino). Tal raciocínio ainda é válido, porém, para além de uma lista de características (como foi observado na análise do estado da arte), o conjunto de peças apresentado indica que há um repertório de saberes, ações e emoções que englobam à docência. Desse modo, ao listá-los, apresentaríamos uma receita de bom professor, a qual não existe. Caso contrário, admitiríamos a existência de um professor e de um aluno ideal. O movimento de análise da compreensão dessa noção, tendo como referência o ‘antes’ e o ‘depois’ de cursar a disciplina de Didática ratificou que nossas crenças, opiniões e noções modificam-se constantemente. Por isso, as peças pontuadas (em uma dimensão ampla) indicam caminhos para o conceito de bom professor.

Haveria novas peças ainda nesses dados a serem apontadas? Sem dúvidas. Algumas escondidas, outras mais evidentes, dentre elas “experiências”, “estar alerta”, como denunciam alguns excertos, dentre eles:

[...] me questioneei durante a disciplina inteira que tipo de didática meus professores utilizavam comigo e porque mesmo eles não fazendo nem metade do que eu aprendi ainda assim escolhi a licenciatura [...]. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L 109).

Contribuiu para perceber as muitas falhas do ensino, do fundamental ao superior, na questão de ensino. E para ter a consciência de que alguns meios para consertá-los já existem. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L 187).

[...] vemos este ano nos estágios e que o sistema engessa cada vez mais o professor de desenvolver uma boa atividade didática [...]. (Resposta da questão 6 do questionário 2 – L 247).

Essas peças e tantas outras, são (serão) resultado de um processo individual e coletivo, num eterno significar, refletir e buscar desta profissão, mas já não cabem nos objetivos deste estudo...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] o que fica em primeiro plano é a geografia interior de Joana. Ela parece estar sempre em busca de uma revelação. Inquieta, analisa instante por instante, entrega-se àquilo que não compreende, sem receio de romper com tudo o que aprendeu e inaugurar-se numa nova vida. Ela se faz muitas perguntas, mas nunca encontra a resposta. (LISPECTOR, 2019, n.p.).*

A epígrafe<sup>46</sup> desta tese, do livro *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector (2019) foi escolhida para fazer uma analogia com o movimento desse estudo: somos um eterno tornar-se. Essa dinâmica só é possível, porque assim como a sentença acima, os dados levantados, descritos e analisados com os licenciandos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, demonstram a geografia interior sobre a docência a partir de uma noção cara, para a Didática e para todo docente: ser um bom professor. Essa geografia sofreu alterações de relevo. Algumas planícies foram inundadas de novas ideias, algumas ilhas submergiram, o que ao longe parecia uma montanha, na verdade, era uma pequena serra.

De fato, as perguntas nos movem na busca das peças para o quebra-cabeça do que seria um bom professor, porém, o viés crítico e a abordagem bourdieusiana, bem como para a Joana (criada por Clarice Lispector) reafirmam: não existe essa resposta. Vislumbramos algumas dimensões e relações nesse conceito, mas temos partes de um todo em constante modificação, pois o resultado do desenvolvimento profissional docente deve ser para além de uma mera atualização, a reflexão e reconstrução de nossas verdades incontestáveis (*doxas*), análise sobre o *habitus* e suas implicações no campo educacional.

Assim como a personagem Joana, estamos em constante busca de respostas, com inquietações sobre o mundo e a vida. De nossas análises nem sempre emergem conclusões práticas, pois elas indicam o romper com o evidente. A viagem que a personagem faz é o romper com a constância. No caso de nossa pesquisa, nossa viagem indica a ruptura e libertação de nossas crenças para nos permitirmos uma ação naturalizada que envolve as dimensões da Didática: naturalizar a técnica, a política e o humano em direção à uma leitura de mundo e fazer crítico.

Quando nos questionamos sobre “quais as possíveis contribuições da Didática na formação inicial docente sob a ótica do ser “bom professor”?” tomamos a priori um objeto: o

---

<sup>46</sup> “Havia em todas elas uma qualidade de matéria-prima, alguma coisa que podia vir a definir-se mas que jamais se realizava, porque sua essência mesma era a de ‘tornar-se’”. (LISPECTOR, 2019, p.137).



impacto da Didática na formação inicial de professores. A noção de bom professor sempre foi o meio para refletir sobre o papel da didática, pois é uma crença incontestável de que “um bom professor faz um bom ensino” e ensino é o objeto desse campo de conhecimento.

Para responder ao questionamento de pesquisa, os dois primeiros capítulos fundamentaram o primeiro objetivo específico proposto de compreender os pressupostos referentes à formação docente sob a ótica da Didática em contraste com a teoria de Bourdieu. No terceiro capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos para que no capítulo seguinte fossem pontuadas *doxas* a partir dos *clusters* apresentados. Os dois momentos de coleta de dados que culminaram em *clusters* e grafos, possibilitaram alcançar a segunda intenção deste estudo: identificar a *doxa* dos licenciandos da UEPG sobre o ser “bom professor” e como a Didática contribui na sua percepção sobre a docência.

Na última seção do capítulo 4, nos dedicamos a interpretar as continuidades e rupturas na *doxa* sobre a docência e o ser “bom professor” e o papel da Didática na formação docente, nosso terceiro objetivo específico. Em linhas gerais, observamos que as habilidades de ensino (descritas na década de 1980) são necessárias, mas não são suficientes ao bom professor que os acadêmicos destacam em suas compreensões. Para além disso, mencionam um repertório de características, práticas e estratégias, as quais consolidamos em peças e dimensões, que encaram as listas de ideais para demonstrar como esse conceito está relacionado à compreensão que o docente possui de sua profissão, de seu aluno, do processo de ensino-aprendizagem e do contexto em que está inserido. Ademais, os diferentes *clusters* mostraram, para o caso dos participantes da pesquisa, que o conceito de bom professor está para além de uma ou outra área de ensino, mas essencialmente associado à docência de modo global. Entendemos que o conjunto de capítulos estruturado nos permitiu cumprir o objetivo geral de analisar as possíveis contribuições que a Didática pode proporcionar à formação inicial do docente, sob a ótica do ser “bom professor” nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Para responder, ao problema de pesquisa, aprimoramos a tese defendida na introdução do estudo: a Didática mostrou-se relevante na constituição profissional dos licenciandos participantes, porque permitiu a análise de verdades e vivências incontestáveis, as quais sem o olhar teórico-prático poderiam ser meramente repetidas, prejudicando o campo educacional que urge por uma abordagem crítica. Além disso, com ela são aprendidos parte dos saberes pedagógicos, de modo que ela também contribui no processo de consolidação dos saberes docentes porque os torna um amálgama, não desvalorizando um ou outro e possibilitando que o professor reflita sobre suas experiências e as de outrem. Outra contribuição se refere a uma modificação no olhar do agente: de estudante a docente, do individual para a preocupação com

o coletivo, da minha escolha para a inquietude sobre uma aprendizagem interativa, emergente de um ensino diferenciado. Tais afirmações podem ser observadas a partir das denominações expressas nos *clusters*, elaboradas a partir das respostas e significantes elementares de cada agrupamento: no primeiro questionário despontam muito mais as crenças e sonhos pessoais (o altruísmo, a escola individual, o sucesso, a referência em seus professores ou família, a própria área específica ou o sonho por uma educação diferente) e, posteriormente, observamos o entendimento de que todos são/serão professores. Esses, que ainda estão em construção profissional, evidenciam diferentes aportes epistemológicos de ensino e, que conscientes desse fato se colocam como agentes do processo de ensino. A clareza de que são importantes, mas que demandam aproximar o conhecimento do aluno e, que para tal, necessitam de situações didáticas das mais diversas sem perder a dimensão humana do trabalho.

As nomenclaturas dos *clusters* iniciais, de modo algum visam a contribuir para a desprofissionalização docente ou potencialização de aspectos tecnicistas da docência mas, evidenciar crenças presentes as quais são minimizadas quando o futuro professor reflete sobre a profissão e o desenvolvimento dos saberes relacionados à ação pedagógica. E, para além disso, asseguram que todos os saberes que constituem a docência são necessários para a formação inicial, para que ao longo da carreira, esse profissional adquira e constitua *habitus* ancorados aos pressupostos do campo educacional.

Das compreensões sobre o bom professor emergiram ainda duas nomenclaturas associadas à Didática: a *dóxica* e a refletida, em que a primeira funda-se essencialmente das vivências e compreensões inconscientes sobre a profissão enquanto que a outra já revela que esse campo de conhecimentos está fundida aos saberes docentes, particularmente aos da ação pedagógica, demonstrado pelos significantes elementares.

Retomando a epígrafe dessa seção, finalizamos este estudo apresentando uma última analogia: na imensidão de um mundo profissional ainda desconhecido, nossa geografia interior, quer descrever a maior quantidade de espaços possíveis. Observa um ‘vulcão ativo’ em uma sala de aula, por vezes encontra um solo pantanoso de dúvidas sobre sua escolha profissional. Na busca das peças para sua constituição, explora cavernas que acreditava que jamais encontraria a entrada e analisa os arquipélagos daqueles em que se espelhou. Porém, têm a certeza de que essa profissão não é um oásis, porque um bom professor sabe que há uma floresta a ser vasculhada para dela resgatar tesouros (novas peças na profissão), numa infundável busca por respostas sobre a docência.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBINO, G. G. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente: um entremear de saberes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: da análise de suas contribuições nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de sua repercussão na prática pedagógica do professor de escola pública. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.
- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A.; MENDES, T. C. Possíveis impactos da Didática na formação docente: um estudo sobre as concepções dos licenciandos em Letras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 6549-6565.
- ANDRADE, S. M. S. **Representações Sociais dos Estudantes dos Cursos de Licenciaturas sobre seus Bons Professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 191-204.
- AQUINO, T. **Sobre o ensino (De magistro)/ Os sete pecados capitais**. Tradução e estudos introdutórios de Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAGIO, V. A.; CASTANHO, M. E. L. M. C.; PEREIRA, A. L. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 41, p.1-11, 2019.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F.; ARAÚJO, R. M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.
- BATTAGLIA, O. R.; DI PAOLA, B.; FAZIO, C. *Cluster analysis of educational data: na example of quantitative study on the answers to na open-ended questionnaire*. **Physics Education**, v. 3, p. 1-30, 2016.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 89-96, 1994.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BEHRENS, M. A; PEREIRA, L. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, R, T; BEHRENS, M. A. (orgs.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2011, v. 1, p. 123-146.

BERGER, T. C. M. et al. Simpósio Internacional sobre desenvolvimento profissional docente (SIDPD – UTFPR): o que revelam as pesquisas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 3, Curitiba, 2018. **Anais [...]**. Curitiba: UTFPR, 2018.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORTOLI, M. **Didática: relação teoria e prática nos cursos de licenciatura**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A *doxa* e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 263-278.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 9092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 28/03/1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Documento para consulta pública. 2010. Disponível em: <[http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2018.

BUHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na Vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAMPOS, N. Epistemologia: um recorte em Pierre Bourdieu. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 399-418, maio/ago. 2016.

CANDAU, V. M. A Didática e a Formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 12-22.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015.

CÂNDIDO, C. M. et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 356-365, 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza.* Traducción de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, D. A. B.; SILVA, A. B.; TROMPIERI FILHO, N. Posicionamentos discentes e docentes sobre a ideia do que seja um bom professor. **Educação & Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 51-67, dez. 2016.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior.** Campinas: Papirus, 2001. p. 153-163.

CASTRO, A. D. A trajetória histórica da Didática. **Ideias**, São Paulo, n. 11, p. 15-25, 1992.

CASTRO, A. D. O ensino: objeto da Didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 13-31.

CATANI, A. F. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CATANI, D. B. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 53-72.

**COMÊNIO.** Apresentação de João Luiz Gasparin. Coleção Grandes Educadores. São Paulo: Paulus, 2011. 1 DVD (24 min).

COMENIUS. **Didática Magna.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORRÊA, B. R. P. G.; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática. In: FERREIRA, J. L. (org). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 50-72.

CORTÉS, O. N. P. **A inter-relação bourdiesiana: habitus, campo e capital.** 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, C. et al. *Higher education students' experiences of digital learning and (dis)empowerment.* **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 34, n 3, p. 140-152, 2018.

CRUZ, G. D.; ANDRÉ, M. O ensino de Didática e o aprendizado na visão dos professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p. 79-101, jan./abr. 2012.

CUNHA, A. C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2010.

CUNHA, M. I. et al. Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, Goiânia, 2002. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 115-126.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação.** 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

D'ANTONIO, S. R. **Comunicação e saberes docentes: uma reflexão sobre o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá.** 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

D'ÁVILA, C. Que papel tem a Didática Geral e as didáticas específicas na construção da identidade profissional docente? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2017. p. 208-249.

DAY, C. **A paixão pelo ensino.** Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, C. *Developing teachers the challenges of lifelong learning.* New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Inc., 1999.

DEER, C. *Doxa.* GRENFELL, M. (org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais.** Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 155-168.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Enfoques e modelos de treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (orgs.). **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 19-56.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

ESCUADERO, J. A. Heidegger, leitor da retórica aristotélica. **Aufklärung**, João Pessoa, v. 4, p. 87-104, set. 2017.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIAS, I. M. S et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, D. M. M. **As vestimentas do rei: o sujeito acadêmico**. São Paulo: Miró Editorial, 2014.

FERREIRA, J. L.; CARPIM, L.; BEHRENS, M. A. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p.51-59, jan./abr. 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.9, n.15, p.147-166, jul./dez. 2013.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização coletiva. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, p. 539-553, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GASPARIN, J. L. Gênese histórica do campo da didática moderna. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1. p. 85-98.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

GOIS, M. M. M. **Percursos de construção da identidade profissional do bom professor universitário**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

GRENFELL, M. (org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

HEGETO, L. C. F. **A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de didática geral**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HEGETO, L. C. F. A disciplina de didática nos cursos de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, p. 538-554, set./dez. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOLIBERT, J. et al. **Transformando a formação didática: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EdUSP, 2009. p. 147-164.

KRUG, H. N. O bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, jul. 2018. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-universitario-na-percepcao-de-academicos-concluintes-da-licenciatura-em-educacao-fisica>>. Acesso em: 30 out. 2018.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov.2008.

LEITE, S. A. S. Bases teóricas do grupo do afeto. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 27-49.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBANEIO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, v.40, n.2, p.629-650, 2015.

LIMA, G. A. C. **Vivendo a terceira idade em Vitória da Conquista: um estudo de caso acerca do impacto do Programa da Terceira Idade da prefeitura municipal de Vitória da Conquista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Didática: o ensino e suas relações**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 105-114.



LOPES, R. M.; LIMA, A. M. O bom professor de Física: o que pensam futuros professores? **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 205-222, 2019.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

MACHADO, L. B.; AZEVEDO, M. F.; FREIRE, S. B. O “bom” professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 311-336, jul./dez. 2013.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARGUTTI, A. P. B.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; CARVALHO, G. S. de. o bom professor de ciências nas séries iniciais: representações de licenciandos do 1º e 2º ciclo do ensino básico português. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 4843-4853, 2016.

MARIN, A. J. Didática Geral. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores**. Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 16-32.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A (org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-100.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: Ibpx, 2012.

MARTINS, P. L. O. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 585-601.

MARTINS, P. L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1. p. 43-57.

MARTINS, P. L. O.; LARA, S. M. Didática na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: obras utilizadas na bibliografia da disciplina, no início do século XXI. **Psicologia Argumento**, v. 35, n. 90, p. 1- 18, jul./ dez. 2017.

MATON, K. *Habitus*. In: GRENFELL, M. (Org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94.

MAZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 14/15, n. 1/2, p. 17-37, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. *Cartas a un joven profesor*. Editorial GRAÓ: Barcelona, 2010.

MELLOUKI, M; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios da Didática Multidimensional: contribuições para a prática pedagógica. In: LIBÂNIO, J. C. et al. (Orgs.). **Didática, escola e política: nenhum direito a menos**. Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia: Gráfica UFG, 2018b .p. 1872-1901.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios de uma Didática Multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 53-70, abr./jun. 2018a.

MELO, L. C.; BRITO, C. C. de P. Literatura (d)e (des)motivação: Representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 355-375, maio/ago. 2014.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa: verbete** dom. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=vwVX>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MIRALDI, J. C. **Pierre Bourdieu e a teoria materialista do simbólico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTI, F. G. **Formação de professores de língua inglesa: crenças docentes e discentes acerca do “bom” professor**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Tradução de Gilmar Saint’Clair Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico de Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

NEVES, E. S. S. et al. Ensaio sobre Pierre Bourdieu: formulações iniciais para a pesquisa em Educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 26-41, jul./dez. 2016.

NEVES, S. G.; GASPARIN, J. L. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 215-226, mai. 2010.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. In: CATANI, A. M. et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A Página da Educação**, Lisboa, v. 187, n. 3, 2009a. Disponível em: <<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>>. Acesso em: 30 out. 2018.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.

OCDE. *Organization for Economic Co-operation and Development. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Pointers for policy development*. 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/45139005.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

OLIVEIRA, E. M. **Representações de professores em formação inicial sobre o “bom professor”: um estudo sistêmico-funcional longitudinal**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, F. L.; BEHRENS, M. A. A formação de professores e a tessitura da complexidade na visão transdisciplinar para atuar na Educação Infantil. In: FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 268-297.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em Didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 131-157.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 7-18.

OLIVEIRA, P. M. S. **Formação pedagógico-didática de professores do curso de Pedagogia e desempenho docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

PACHANE, G. G. Quem é o seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2012.

PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G. Avaliação: o que o aluno espera do professor? **Interação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2004.

PAULO, I. A dimensão técnica na prática docente. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova Didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p.81-96.

PEREIRA, A. L.; COSTA, C.; LUNARDI, J.T. *Cluster analysis characterization of research trends connecting social media to learning in the United Kingdom*. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino REPPE**, Cornélio Procópio. v.1, n.1, p.48-58, 2017.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise psicológica**, v. 1, n. 15, p. 49-62, 1997.

PERRENOUD, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

PIMENTA, S. G. **As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal**. Texto apresentado no XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador – Bahia, 03 a 06 de setembro de 2018. (a ser publicado no e-book do evento).

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, jan./mar. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. F.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Org.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1. ed. Fortaleza: EDUECE, 2015, v. 4, p. 480-496.

PINTO, L. *Doxa*. In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 157-159.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000068.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRACHUM, B. N. **Educação e catolicismo: a construção de um modelo de professor e as apropriações católicas da Escola Nova a partir de Everardo Backheuser (1928-1946).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

QUINTANILHA, M. G. *Aportes de la “didáctica” como área disciplinar a la formulacion de proyectos curriculares basados en la investigacion.* **Pensamiento Educativo**, v. 23, p. 353-372, dez. 1998.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBBINS, D. Teoria da prática. In: GRENFELL, M. (Org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais.** Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 46-63.

ROCHA, A. G. **O que é um bom professor, na visão do aluno: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior Particular, da região metropolitana de Belo Horizonte.** 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2011.

RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FACED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, *didáctica* e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p.1134-1149 out./dez. 2017.

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

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis.** Porto Editora: Porto, 2003.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** 2. ed. Porto Editora: Porto, 2009.

ROLING, L.; VIEIRA, F. G. D. Interdisciplinaridade em *Marketing*: Perspectivas de aplicação dos conceitos teóricos de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu às pesquisas em *Marketing*. **Revista de Negócios**, Blumenau, Brasil, v. 19, n. 3, p. 58-74, jul./set. 2014.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática.** Campinas: Papirus, 2012. p. 101-122.

SAES, D. A. M. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 106-125, jul./dez. 2007.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é, como se faz.** Tradução de Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

SANTOS, R. S. **As influências dos formadores sobre os licenciados em Matemática do IME UFG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

SCHENATO, V. C. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de *habitus* em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas**, n. 1, v. 1, p. 31-46, mar./2011.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 4-14, 1987.

SILVA, C. M. M. O conceito de *doxa* (opinião) em Aristóteles. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 43-67, dez. 2016.

SILVA, D. M. F. A construção da realidade na perspectiva relacional de Pierre Bourdieu. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p.61-86, ago./dez. 2014.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, M. G. M.; MALHEIRO, J. M. S. Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de Matemática. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v.7, n.13; p. 1653-1663, 2011.

SOARES, M. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 91-105.

SOARES, M. B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. **Revista da ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.39-42, 1985.

STEFANI, A. M. F. **Paradigma ou campo**: uma análise da produção acadêmica sobre o processo de projeto. 2014. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

TEIXEIRA, N. V. **O professor e sua práxis: concepções de pós-graduandos em educação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TROMBETA, L. H. A. P. Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 71-74, 1997.

UEPG. Catálogo de Cursos. 2018. Disponível em: <https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática:** entre o pensar, o dizer e o vivenciar. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012a.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de Didática.** Campinas: Papirus, 2012b.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, L. P. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

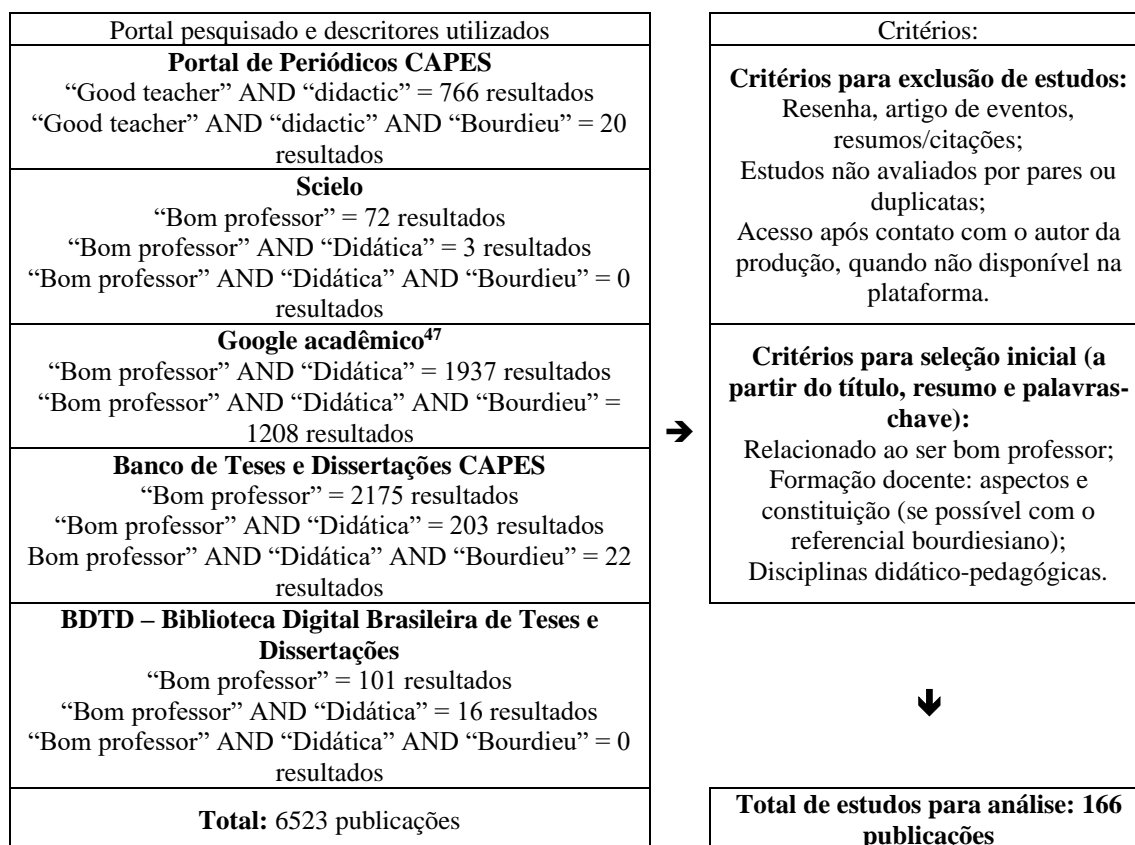
ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 5-40.

## APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE O “BOM PROFESSOR”

No fluxograma da Figura abaixo, apresentamos as expressões exatas utilizadas para busca em cinco portais de pesquisa (realizadas entre os dias 13 e 15 de julho de 2018, revisadas entre os dias 08 e 09 de setembro do mesmo ano e posteriormente, atualizadas em 27 de março de 2020). Após uma análise inicial obtivemos um *corpus* de 149 trabalhos para estudo:

Figura 24 – Fluxograma dos descritores pesquisados para revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora.

No escopo de 6523 trabalhos a partir da análise preliminar para exclusão de duplicatas, resenhas de materiais, trabalhos inacessíveis (pela data de realização ser anterior aos anos 2000 ou sem possibilidade de acesso mesmo após contato via e-mail com os autores) e trabalhos não avaliados por pares procedemos à uma análise inicial com base no título e resumo a fim de selecionar estudos que estivessem relacionados ao ser “bom professor” à formação docente ou às disciplinas didático-pedagógicas (uma vez que essa terminologia pode ser associada à esse conjunto de disciplinas). Após essa análise inicial, obtivemos um total de 165 trabalhos para estudo aprofundado, relacionados ao objeto e temática estudada na tese: formação inicial, possíveis contribuições da disciplina de Didática nesta e o ser “bom professor”. Essas pesquisas, sendo 81 artigos e 85 dissertações/teses estão discriminadas no Quadro, a seguir:

<sup>47</sup> Foram encontrados na pesquisa realizada em 09 de setembro de 2018, no descritor “Bom professor” AND “Didática” o total de 10.700 trabalhos, destes, utilizando o filtro “mais relevantes” o Google Acadêmico disponibilizou 980 trabalhos dos quais analisou-se inicialmente o título, resumo e palavras-chave. Na atualização em 27 de março de 2020, das 2280 publicações, foi possível o acesso às 957 mais relevantes. O mesmo ocorreu no descritor “Bom professor” AND “Didática” AND “Bourdieu”, em que dos 1.120 trabalhos, foi realizada uma análise inicial dos 1000 trabalhos disponibilizados pela plataforma de busca, somados aos 208 da segunda busca.



Quadro 45 – Distribuição dos estudos

Tipologia	n. (%)	Estudos
Artigo	81 (48,8%)	Ghiraldelli Jr. (1997), Trombeta (1997), Abdalla (2001), Beishuizen (2001), Carjón e Martínez (2001), Banks e Barlex (2002), Pagotti e Pagotti (2004), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Fortaleza (2007), Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007), Souza (2007), Domizio (2008), Krug e Krug (2008), Wallace (2008), Arnon e Reichel (2009), Ballet e Kelchtermans (2009), Dornfeld e Escolano (2009), Hawad (2009), Lins, Nunes e Teixeira (2009), Connell (2010), Cunha (2010), Luna (2010), Borges, Lago e Oliveira (2011), Gismondi (2011), Silva e Malheiro (2011), Ventura et al. (2011), Costa, Cardoso e Costa (2012), Läänemets, Kalamees-Ruubel e Sepp (2012), Oechsler e Silva (2012), Miranda, Nova e Cornacchione Júnior (2012), Nogueira, Fadel e Takamatsu (2012), Nogueira, Nova e Carvalho (2012), Oliveira e Fernandes (2012), Pachane (2012), Ramiro et al. (2012), Smyth e Banks (2012), Thomé, Guimarães e Siquelli (2012), Franco (2013), Kollas et al. (2013), Machado, Azevedo e Freire (2013), Menegaz et al. (2013), Silva (2013), Andrade (2014), Andrade e Moreira (2014), Cândido et al. (2014), Melo e Brito (2014), Nozi e Vitalino (2014), Struyven, Blicke e Roeck (2014), Tolentino (2014), Cardoso (2015), Freire e Fernandes (2015), Machado, Raposo e Castro (2015), Negri et al. (2015), Rovaris e Bastos (2015), Souza e Paixão (2015), Bernardes Nobre e Ferro Ribeiro Silva (2016), Carvalho, Silva e Trompieri Filho (2016), Margutti, Magalhães Junior e Carvalho (2016), Martín, González e Llorente (2016), Silva, Faria e Almeida (2016), Valente, Gonçalves Rodrigues e Tavares Vieira (2016), Coelho et al. (2017), Cruz et al. (2017), Fernandes, Aguiar e Fernandes (2017), Pasquarelli e Oliveira (2017), Vianna e Pereira (2017), Altarugio e Locatelli (2018), Figueiredo (2018), Guelfi et al. (2018), Krug (2018), Mesquita (2018), Paixão et al. (2018), Ribeiro e Raush (2018), Silva e Gomes (2018), Almeida e Cabreira (2019), Bagio, Castanho e Pereira (2019), Bessa, Castro e Rodrigues (2019), Lopes e Lima (2019), Nascimento, Silva Filho e Vicente (2019), Santos et al. (2019), Vieira e Caimi (2019)
Dissertação	70 (42,16%)	Gerzon (1996), Costa (1998), Pereira (1998), Camargo (2000), Alves (2001), Figueiredo (2001), Lourençoni (2003), Souza (2003), Brito (2004), Fernandes (2004), Vidotti (2004), Monteiro (2005), Rangel (2005), Sinésio (2005), Barci (2006), Calças (2007), Castro (2007), Fernandez (2007), Monte (2007), Silva (2007), Petersen (2008), Rozante (2008), Carossi (2009), Felix (2009), Pereira (2009), Monteiro (2009), Oliveira (2009), Santana (2009), Andrade (2010), Barros (2010), Ishii (2010), Mota (2010), Oliveira (2010), Santos (2009), Abreu Rafael (2011), Oechsler (2011), Rocha (2011), Castro (2012), Engelmann (2012), Menegaz (2012), Monti (2012), Rode (2012), Teixeira (2012), Campos (2013), Costa (2013), Ferreira (2013), Ribeiro (2013), Rovaris (2013), Ferreira (2014), Torralba (2014), Dias (2015), Cacciari (2015), Makishi (2015), Mauricio (2015), Oliveira (2015), Possobon (2015), Silva Junior (2015), Barbosa (2016), Carrara (2016), Costa (2016), Góis (2016), Guimarães (2016), Lanza (2016), Rabelo (2016), Rodrigues, M. (2017), Rodrigues, T. (2017), Chiarello e Pieczkiwski (2018), Santos (2018), Soares (2018), Rampellotti (2019)
Tese	15 (9,04%)	Cunha (1988), Cyrino (2003), Santos (2005), Andrade (2006), Buhler (2010), Soligo (2011), Magalhães (2013), Oliveira (2013), Albino (2014), Horta (2014), Lechugo (2016), Uekane (2016), Borges (2017), Gouveia (2017), Menezes (2018)
Total = 166 (100%)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados foram então organizados a partir da temática investigada, pois como nossa investigação está relacionada à formação inicial e a formação em nível superior como um dos saberes constitutivos sobre o ser professor, optamos por esta ao invés de definir um espaço temporal, uma vez que julgamos relevante, perceber possíveis ressignificações sobre o ser “bom professor”. No quadro, abaixo, separamos os estudos entre as pesquisas realizadas no âmbito da Educação Básica, no Ensino Superior ou às que são apenas bibliográficas e/documentais:

Quadro 46 – Estudos organizados conforme o enfoque de investigação

Enfoque da investigação	n. (%)	Estudos
Educação Básica	61 (36,75%)	Costa (1998), Pereira (1998), Camargo (2000), Abdalla (2001), Alves (2001), Figueiredo (2001), Beishuizen (2001), Carjón e Martínez (2001), Lourençoni (2003), Brito (2004), Fernandes (2004), Vidotti (2004), Sinésio (2005), Rangel (2005), Castro (2007), Silva (2007), Souza (2007), Domizio (2008), Petersen (2008), Arnon e Reichel (2009), Ballet e Kelchtermans (2009), Felix (2009), Monteiro (2009), Pereira (2009), Barros (2010), Buhler (2010), Cunha (2010), Ishii (2010), Mota (2010), Abreu Rafael (2011), Gismondi (2011), Soligo (2011), Castro (2012), Läänemets, Kalamees-Ruubel e Sepp (2012), Ramiro et al. (2012), Smyth e Banks (2012), Campos (2013), Costa (2013), Ferreira (2013), Silva (2013), Andrade (2014), Horta (2014), Torralba (2014), Dias (2015), Machado, Raposo e Castro (2015), Makishi (2015), Mauricio (2015), Silva Junior (2015), Souza e Paixão (2015), Barbosa (2016), Bernardes Nobre e Ferro Ribeiro Silva (2016), Carrara (2016), Costa (2016), Lanza (2016), Rabelo (2016), Uekane (2016), Coelho et al. (2017), Fernandes, Aguiar e Fernandes (2017), Gouveia (2017), Rodrigues, M. (2017), Mesquita (2018)
Ensino Superior	89 (53,62%)	Gerzon (1996), Trombeta (1997), Banks e Barlex (2002), Cyrino (2003), Souza (2003), Pagotti e Pagotti (2004), Monteiro (2005), Santos (2005), Andrade (2006), Barci (2006), Calças (2007), Fernandez (2007), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Fortaleza (2007), Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007), Monte (2007), Krug e Krug (2008), Wallace (2008), Dornfeld e Escolano (2009), Hawad (2009), Lins, Nunes e Teixeira (2009), Oliveira (2009), Santana (2009), Santos (2009), Andrade (2010), Oliveira (2010), Borges, Lago e Oliveira (2011), Rocha (2011), Silva e Malheiro (2011), Ventura et al. (2011), Costa, Cardoso e Costa (2012), Engelmann (2012), Menegaz (2012), Miranda, Nova e Cornacchione Júnior (2012), Monti (2012), Nogueira, Fadel e Takamatsu (2012), Nogueira, Nova e Carvalho (2012), Oliveira e Fernandes (2012), Pachane (2012), Teixeira (2012), Rode (2012), Thomé, Guimarães e Siquelli (2012), Franco (2013), Kollas et al. (2013), Machado, Azevedo e Freire (2013), Magalhães (2013), Oliveira (2013), Ribeiro (2013), Rovaris (2013), Albino (2014), Andrade e Moreira (2014), Cândido et al. (2014), Ferreira (2014), Melo e Brito (2014), Struyven, Blicck e Roeck (2014), Tolentino (2014), Cacciari (2015), Negri et al. (2015), Oliveira (2015), Possobon (2015), Rovaris e Bastos (2015), Carvalho, Silva e Trompieri Filho (2016), Góis (2016), Guimarães (2016), Lechugo (2016), Margutti, Magalhães Junior e Carvalho (2016), Martín, González e Llorente (2016), Silva, Faria e Almeida (2016), Valente, Gonçalves Rodrigues e Tavares Vieira (2016), Borges (2017), Cruz et al. (2017), Rodrigues, T. (2017), Vianna e Pereira (2017), Altarugio e Locatelli (2018), Chiarello e Pieczkowski (2018), Figueiredo (2018), Guelfi et al. (2018), Krug (2018), Menezes (2018), Paixão et al. (2018), Ribeiro e Raush (2018), Santos (2018), Silva e Gomes (2018), Soares (2018), Bessa, Castro e Rodrigues (2019), Lopes e Lima (2019), Santos et al. (2019), Rampellotti (2019), Vieira e Caimi (2019)
Estudos bibliográficos e/ou documentais	13 (7,83 %)	Ghiraldelli Jr. (1997), Rozante (2008), Carossi (2009), Connell (2010), Luna (2010), Oechsler (2011), Oechsler e Silva (2012), Menegaz et al. (2013), Nozi e Vitalino (2014), Cardoso (2015), Pasquarelli e Oliveira (2017), Almeida e Cabreira (2019), Bagio, Castanho e Pereira (2019),
Ensino Superior (professores universitários)	2 (1,2%)	Freire e Fernandes (2015), Nascimento, Silva Filho e Vicente (2019),
Textos referência	1 (0,6%)	Cunha (1988)
Total = 166 (100%)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos os estudos que tratavam da temática em mais de uma modalidade de enfoque foram categorizados a partir da quantidade de indivíduos. Por exemplo, o estudo de Cunha (2010) foi associado à Educação Básica, uma vez que era a maioria dos participantes em comparação aos licenciandos de Educação Física. O contrário ocorreu com o estudo realizado por Kollas et al. (2013). O estudo de Cunha (1988) foi separado dos demais, pois foi encontrado nas pesquisas, mas trata-se do referencial adotado para análise.

Apesar de julgarmos como importantes as pesquisas relacionadas à Educação Básica, pois elas dizem respeito às marcas da *doxa* ou do *habitus* na formação docente, selecionamos neste momento como enfoque principal os estudos relacionados ao ensino superior, uma vez que esses podem articulados ao elemento de originalidade da pesquisa realizada, uma vez que definimos inicialmente um estudo com todos os cursos de licenciatura (à exceção do Curso de Licenciatura em Pedagogia como justificado na introdução) da UEPG, e consideramos relevante uma análise dos enfoques desses estudos nesse segmento de ensino, conforme explicitado no Quadro que se segue:

Quadro 47 – Estudos sobre o “bom professor” realizados no Ensino Superior

ENSINO SUPERIOR (n = 89)		
Enfoque (%)	Cursos/Áreas	Estudos
Licenciaturas n = 36	Pedagogia	Oliveira (2009), Machado, Azevedo e Freire (2013), Carvalho, Silva e Trompieri Filho (2016), Rodrigues, T. (2017), Silva e Gomes (2018)
	Matemática	Cyrino (2003), Santos (2009), Silva e Malheiro (2011), Menezes (2018), Soares (2018)
	Letras	Barci (2006), Hawad (2009), Borges, Lago e Oliveira (2011), Monti (2012), Engelmann (2012), Melo e Brito (2014), Oliveira (2015), Borges (2017), Santos (2018)
	Ciências Biológicas	Dornfeld e Escolano (2009), Negri et al. (2015), Margutti, Magalhães Junior e Carvalho (2016)
	Educação Física	Krug e Krug (2008), Krug (2018), Paixão et al. (2018), Santos et al. (2019)
	Química	Altarugio e Locatelli (2018),
	Física	Lopes e Lima (2019)
	Diversas	Andrade (2010), Pachane (2012), Rode (2012), Kollas et al. (2013), Oliveira (2013), Vianna e Pereira (2017), Bessa, Castro e Rodrigues (2019)
Disciplinas didático-pedagógicas	Albino (2014) <sup>48</sup>	
Bacharelado n = 44	Ciências Jurídicas	Monte (2007), Ribeiro (2013), Possobon (2015), Ribeiro e Raush (2018), Vieira e Caimi (2019)
	Ciências da Saúde	Trombeta (1997), Souza (2003), Monteiro (2005), Santos (2005), Calças (2007), Lazzarin, Nakama e Cordoni Júnior (2007), Wallace (2008), Ventura et al. (2011), Costa, Cardoso e Costa (2012), Menegaz (2012), Ferreira (2014), Cacciari (2015), Rampellotti (2019)
	Ciências Agrárias e Tecnologia	Banks e Barlex (2002), Fernandez (2007), Andrade e Moreira (2014), Lechugo (2016), Thomé, Guimarães e Siquelli (2012), Silva, Faria e Almeida (2016), Valente, Gonçalves Rodrigues e Tavares Vieira (2016), Chiarello e Pieczkiwski (2018)
	Ciências Sociais Aplicadas	Gerzon (1996), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Fortaleza (2007), Santana (2009), Oliveira (2010), Nogueira, Nova e Carvalho (2012), Miranda, Nova e Cornacchione Júnior (2012), Nogueira, Fadel e Takamatsu (2012), Oliveira e Fernandes (2012), Magalhães (2013), Struyven, Blicke e Roeck (2014), Tolentino (2014), Cruz et al. (2017), Guelfi et al. (2018)
	Diversos cursos/setores	Andrade (2006), Rovaris (2013), Rovaris e Bastos (2015), Guimarães (2016)
Diversos cursos (bacharelado e licenciatura) n = 9	Pagotti e Pagotti (2004), Lins, Nunes e Teixeira (2009), Rocha (2011), Teixeira (2012), Franco (2013), Cândido et al. (2014), Góis (2016), Martín, González e Llorente (2016), Figueiredo (2018)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de a maioria das pesquisas estarem relacionadas às licenciaturas, optamos (neste momento) por não filtrar pelos Programas de Pós-Graduação em Educação ou revistas exclusivas da área da Educação, mas ao ampliar essa delimitação de área e período de publicação poderemos perceber como essa noção tem sido compreendida no campo educacional como um todo..

<sup>48</sup> Optamos por não apresentar os dados referentes a este trabalho no Quadro 5, por considerarmos que ele contribui em nossa discussão, mas de forma mais ampla, no que diz respeito à disciplina de Didática e não às características do bom professor.

Quadro 48 – Meta-análise a partir dos materiais analisados

(continua)

AUTOR	TIPO <sup>49</sup>	PARTICIPANTES <sup>50</sup>	CATEGORIAS QUE EMERGEM DOS DADOS ORIUNDOS DOS MATERIAIS ANALISADOS PARA O ESTADO DA ARTE										
			Dimensão profissional			Dimensão interpessoal	Dimensão didático-pedagógica				Dimensão pessoal		
			Conteúdo	Em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional	Experiências de ensino	Afetividade; Relações humanas; Relação professor-aluno	Encaminhamentos metodológicos e/ou avaliativos diferenciados	Habilidades de ensino	Planejamento didático	Articulação teórico-prática	Promover a crítica	Sentimento de realização profissional e/ou afeto pela profissão	Consideram as práticas de seus bons professores
Altarugio e Locatelli (2018)	A	L	x			x	x						
Andrade (2010)	D	L/P	x	x		x		x	x			x	
Barci (2006)	D	L	x	x	x	x	x	x				x	
Bessa, Castro e Rodrigues (2019)	A	L	x	x		x							
Borges (2017)	T	L/P		x		x	x	x					
Borges, Lago e Oliveira (2011)	A	L	x							x			
Cândido et al. (2014)	A	L	x	x		x	x	x				x	
Carvalho, Silva e Trompieri Filho (2016)	A	L/P		x		x	x	x					
Cyrino (2003)	T	L					x	x		x		x	
Dornfeld e Escolano (2009)	A	L	x			x	x						
Engelmann (2012)	D	L				x	x						
Figueiredo (2018)	A	L	x	x		x	x	x	x		x		
Franco (2013)	A	P	x			x	x	x		x			
Góis (2016)	D	L/P			x	x	x	x					
Hawad (2009)	A	L	x		x			x				x	
Kollas et al. (2012)	A	L				x	x	x				x	
Krug (2018)	A	L	x	x	x	x	x	x	x		x	x	
Krug e Krug (2008)	A	L	x	x		x		x				x	
Lins, Nunes e Teixeira (2009)	A	L	x			x	x	x				x	
Lopes e Lima (2019)	A	L	x				x	x		x			

<sup>49</sup> Categorizamos os estudos analisados em: A = artigo; D = dissertação; T = tese.

<sup>50</sup> A partir das pesquisas realizadas explicitamos os estudos que contaram com a participação de: L = licenciandos; L/P = licenciandos e professores universitários; P = professores universitários; PG = estudantes do curso de Pós-graduação em Educação.

Quadro 48 – Meta-análise a partir dos materiais analisados

(conclusão)

AUTOR	TIPO	PARTICIPANTES	CATEGORIAS QUE EMERGEM DOS DADOS ORIUNDOS DOS MATERIAIS ANALISADOS PARA O ESTADO DA ARTE									
			Dimensão profissional			Dimensão interpessoal	Dimensão didático-pedagógica				Dimensão pessoal	
			Conteúdo	Em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional	Experiências de ensino	Afetividade; Relações humanas; Relação professor-aluno	Encaminhamentos metodológicos e/ou avaliativos diferenciados	Habilidades de ensino	Planejamento didático	Articulação teórico-prática	Promovem a crítica	Sentimento de realização profissional e/ou afeto pela profissão
Machado, Azevedo e Freire (2013)	A	L	x	x		x	x	x				
Margutti, Magalhães Junior e Carvalho (2016)	A	L			x	x		x		x	x	
Martin, González e Llorente (2016)	A	L				x						x
Melo e Brito (2014)	A	L		x	x	x		x			x	
Menezes (2018)	T	L		x								
Monti (2012)	D	L/P	x		x		x	x	x		x	
Negri et al. (2015)	A	L	x	x		x		x		x		
Oliveira (2009)	D	P	x		x		x	x				
Oliveira (2013)	T	L	x			x		x				x
Oliveira (2015)	D	L			x	x		x				x
Pachane (2012)	A	L	x			x		x				x
Paixão et al. (2018)	A	L	x	x		x		x		x		x
Pagotti e Pagotti (2004)	A	L	x	x		x		x		x	x	x
Rocha (2011)	D	L/P				x		x				
Rode (2012)	D	L	x		x	x		x		x		x
Rodrigues, T. (2017)	D	L		x		x		x		x	x	x
Santos (2009)	D	L/P	x			x		x				
Santos (2018)	D	L				x		x		x		
Santos et al. (2019)	A	L	x	x		x		x	x			
Silva e Malheiro (2011)	A	P	x		x	x		x	x			
Silva e Gomes (2018)	A	L		x		x		x	x			x
Soares (2018)	D	L	x	x		x		x				
Teixeira (2012)	D	PG				x			x	x		
Vianna e Pereira (2012)	A	L						x		x		
Vieira e Caimi (2019)	A	PG				x				x	x	

Fonte: Elaborado pela autora.

## REFERÊNCIAS RELACIONADAS À REVISÃO DE LITERATURA

- ABDALLA, M. F. B. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 1, n.03, p. 15-30, 2001.
- ABREU RAFAEL, P. M. **Insucesso Escolar: Percepções de alunos, pais e professores Um Estudo de casos num Agrupamento TEIP**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2011.
- ALBINO, G. G. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente: um entremear de saberes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- ALMEIDA, R. S.; CABREIRA, L. G. G. O exame nacional do “bom” professor sob um olhar reflexivo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 183-194, jul./dez. 2019.
- ALTARUGIO, M. H.; LOCATELLI, S. W. Os saberes docentes e a formação do bom professor de ciências. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 364-382, maio./ago. 2018.
- ALVES, A. L. C. **As representações de bom professor presentes em educadores infantis**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2001.
- ANDRADE, L. T. A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores. **RevistAleph**, v.9, n. 22, p. 128-142, dez. 2014.
- ANDRADE, S. B.; MOREIRA, C. H. . A concepção de alunos e ex-alunos dos cursos de Engenharia Agrícola e Agrônômica sobre o 'bom professor' de Engenharia. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Málaga, v. 1, p. 1-18, 2014.
- ANDRADE, S. M. S. **Representações Sociais dos Estudantes dos Cursos de Licenciaturas sobre seus Bons Professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.
- ANDRADE, T. P. P. **O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente: que competências? Que racionalidade? Que caminhos?** 2006. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ARNON, S.; REICHEL, N. *Closed and Open-Ended Question Tools in a Telephone Survey About ‘The Good Teacher’’: An Example of a Mixed Method Study*. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 3, n. 2, p. 172-196, abr. 2009.
- BAGIO, V. A. CASTANHO, M. E. L. M., PEREIRA, A. L. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 2, e46570, 2019.
- BALLET, K.; KELCHTERMANS, G. *Struggling with workload: Primary teachers’ experience of intensification*. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 1150–1157, 2009.
- BANKS, F.; BARLEX, D. “No One Forgets a Good Teacher!” What Do “Good” Technology Teachers Know? **European Education**, v. 33, n. 4, p. 17–27, 2002.
- BARBOSA, S. M. A. **Boas práticas na escola pública: características de bons professores na visão de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.
- BARCI, M. S. T. *Investigating student teachers of a Letras program: their beliefs and expectations about being english teachers*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- BARROS, J. M. P. **Os caminhos do bom professor de jovens e adultos EJA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- BEISHUIZEN, J. J. et al. Students' and teachers' cognitions about good teachers. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, p. 185-201, 2001.
- BERNARDES NOBRE, P. R.; FERRO RIBEIRO SILVA, E. M. O perfil do professor de educação física na perspectiva dos alunos em formação inicial. **Ágora para la ef e el deporte/Afora for pe and esporte**, v. 18, n. 2, p. 151-166, maio/ago. 2016.
- BESSA, S.; CASTRO, E. A. S.; RODRIGUES, J. G. Representações sociais de “bom professor”: o que pensam os estudantes de licenciatura. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 5-26, out./dez. 2019.
- BORGES, T. D. **Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador**. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BORGES, T. D.; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. “O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira”: crenças de uma formanda do curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 42-64, 2011.
- BRITO, M. L. T. **Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- BUHLER, C. **Bons professores que fazem a diferença na Vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CACCIARI, M. B. **Emprego ou vocação? Correlatos do bem-estar em professores universitários**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CALÇAS, A. Q. P. **Avaliação da docência universitária do alunado**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2007.
- CAMARGO, C. A. C. M. **O bom professor do Ensino Médio na representação do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Franca, Franca, 2000.
- CAMPOS, V. C. O. T. **“Acima de tudo eu sou professora, educadora, e posso mostrar para eles que eu faço com muito amor”**: um estudo das representações do professor de inglês sobre seu fazer por meio do Sistema de Avaliatividade. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CÂNDIDO, C. M. et al. A representação social do “bom professor” no Ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 356-365, 2014.
- CARDOSO, M. R. G. O bom professor do século XXI e sua prática. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n.15, p.133-148, 2015.
- CARJÓN, J. L.; MARTÍNEZ, M. A. *The personal constructs of expert and novice teachers concerning the teacher function in the Spanish educational reform*. **Learning and Instruction**, v. 11, p.113-131, 2001.
- CARROSSI, M. **“O bom professor deve ...”: os discursos dos Concursos Públicos para professores e professoras da Educação Básica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CARRARA, R. P. **As representações de alunos do ensino fundamental e médio sobre o "Bom Professor" de História: Londrina (2014-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

- CARVALHO, D. A. B.; SILVA, A. B.; TROMPIERI FILHO, N. Posicionamentos discentes e docentes sobre a ideia do que seja um bom professor. **Educação & Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 51-67, dez. 2016.
- CASTRO, C. G. F. S. **Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro do Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- CASTRO, M. L. G. **O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CHIARELLO, E. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Práticas pedagógicas do bom professor atuante em engenharia civil. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e40351, p. 1-17, 2018.
- COELHO, G. M. P. et al. O professor de biologia que queremos: reflexões de alunos do Ensino Médio da escola no campo de uma área irrigada. **REVASF**, Petrolina, v. 7, n. 14, p. 15-31, dez. 2017
- CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.
- COSTA, N. M. S. C.; CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, D. C. Concepções sobre o Bom Professor de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 499-505, 2012.
- COSTA, R. T. T. G. **Características que definem professores-referência, sob a ótica do aluno**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2016.
- COSTA, S. B. **Qual a medida do bom professor? Uma análise da profissão docente**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2013.
- COSTA, W. A. **A Construção Social do Conceito de bom Professor**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.
- CRUZ, A. P. C. et al. Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de Ciências Contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 9, n. 1, p. 163-184, jan./jun. 2017.
- CUNHA, A. C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2010.
- CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.
- CYRINO, M. C. C. T. **As várias formas de conhecimento e o perfil do professor de Matemática na ótica do futuro professor**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- DIAS, G. B. M. **O “bom professor”: entre o possível e o necessário**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DOMIZIO, P. *Giving a good lecture*. **Diagnostic histopathology**, v. 14, n. 6, p.284-288, 2008.
- DORNFELD, C. A.; ESCOLANO, A. C. M. Didática e práticas pedagógicas no ensino superior: a visão dos alunos de um curso de graduação em Ciências Biológicas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2009.
- ENGELMANN, P. C. M. **O processo de formação docente na visão dos Acadêmicos do Curso de Letras em uma Universidade Pública no estado do Paraná sobre o processo de formação docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.



- FEITOZA, L. A.; CORNELSEN, J. M.; VALENTE, S. M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 158-167, ago.2007.
- FELIX, D. C. **O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- FERNANDES, A. N. O.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S. B. O ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **HOLOS**, Natal, v. 3, n. 33, p. 150-163, 2017.
- FERNANDES, M. Z. **Representação Social do Bom Professor da Educação Infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004.
- FERNANDEZ, A. B. **Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FERREIRA, C. C. **Formação e prática do professor de Medicina: ouvindo docentes dos cursos de Medicina de Porto Velho-RO**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- FERREIRA, S. B. C. **Qual a medida do bom professor? Uma análise da profissão docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro Nilópolis, 2013.
- FIGUEIREDO, A. V. **A representação do bom professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- FIGUEIREDO, M. L. Características de um bom professor na percepção de universitários. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 8, n.22, p.37-51, 2018.
- FORTALEZA, I. J. A autoridade docente na sala de aula de Ensino Superior: o “bom professor”. **Revista FSA**, Teresina, n. 4, p. 9-20, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino Superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15 p. 147-166, jul./dez. 2013.
- FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.
- GERZSON, V. R. S. **O bom professor no ensino de Comunicação**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. O que é um “bom professor”? o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação e Filosofia**, v. 11, n.22, p. 245-262, jul./dez. 1997.
- GISMONDI, R. C. O bom professor, a evolução tecnológica e o processo educativo: reflexões de um eterno aluno. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 5, p. 114–132, jan./jul. 2011.
- GOIS, M. M. M. **Percursos de construção da identidade profissional do bom professor universitário**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- GOUVEIA, L. C. P. **Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do Ensino Básico e Secundário em função dos juízos plurais sobre o que é um bom profissional de ensino num contexto de incerteza**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.
- GUELFY, B. F. C. et al. Ao Mestre com Carinho: o Bom Professor Sob a Ótica dos Discentes de Ciências Contábeis da Geração Y. **REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 12, n. 1, art. 3, p. 45-65, jan./mar. 2018.

GUIMARÃES, C. S. **Representações sociais de alunos de uma instituição de ensino superior sobre o bom e o mau professor.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HAWAD, H. F. O ensino da língua materna no discurso de professores em formação. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2, p. 1-16, 2009.

HORTA, P. R. T. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ISHII, I. **O que os estudantes pensam e esperam de seus professores?: uma análise qualitativa das concepções de aprendizagem e de ensino de estudantes do nível médio.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KOLLAS, F. et al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes de Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p.645-658, set./dez. 2013.

KRUG, H. N. O bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, jul. 2018. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-bom-professor-universitario-na-percepcao-de-academicos-concluintes-da-licenciatura-em-educacao-fisica>>. Acesso em: 30 out. 2018.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov.2008. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 30 out. 2018.

LÄÄNEMETS, U. KALAMEES-RUUBEL, K.; SEPP, A. What Makes a Good Teacher? Voices of Estonian Students. **Delta Kappa Gamma Bulletin**, Austin, v. 79, n. 1, p. 27-31, 2012.

LANZA, M. L. **Sobre o bom professor: estudo de caso em uma escola da Rede Estadual Paulista com alunos do ensino médio.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O Papel do Professor na Percepção dos Alunos de Odontologia. **Saúde e Sociedade**, v.16, n.1, p. 90-101, jan./abr. 2007.

LECHUGO, C. P. **A educação tecnológica: sua história, seus professores e a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

LINS, A. NUNES, C.; TEIXEIRA, E. Competências do bom professor na ótica de alunos de um curso de especialização na área da Saúde. **Revista Cocar**, Belém, v.3, n.5, p. 17-28, 2009.

LOPES, R. M.; LIMA, A. M. O bom professor de Física: o que pensam futuros professores? **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 205-222, 2019.

LOURENÇONI, M. A. **Auto-percepção de alunos e percepção do professor significativo no ensino.** 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

LUNA, S. L. M. *Las complejidades emergentes en las historias de vida de los “buenos profesores”.* **Polis - Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 9, n. 25, p. 255-267, 2010.

MACHADO, L. B.; AZEVEDO, M. F.; FREIRE, S. B. O “bom” professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 311-336, jul./dez. 2013.

MACHADO, L. B.; RAPOSO, M. M. P.; CASTRO, T. R. A. de. Representações sociais do bom professor nos ciclos de aprendizagem. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p.95-108, jul./dez. 2015.

- MAGALHÃES, Y. T. **Bons professores de Administração na perspectiva dos alunos: uma análise dos tipos e suas trajetórias.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MAKISHI, G. B. **O "bom professor": entre o possível e o necessário.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARGUTTI, A. P. B.; MAGALHÃES JUNIOR, C. A. O.; CARVALHO, G. S. de. o bom professor de ciências nas séries iniciais: representações de licenciandos do 1º e 2º ciclo do ensino básico português. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 4843-4853, 2016.
- MARTÍN, S. C.; GONZÁLEZ, M. C. *¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores?* **RIDU - Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Lima, v. 10, n. 2, p. 1-16, dez. 2016.
- MAURICIO, R. C. L. **O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- MELO, L. C.; BRITO, C. C. P. Literatura (d)e (des)motivação: Representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 355-375, maio/ago. 2014.
- MENEGAZ, J. C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 92-99, 2013
- MENEGAZ, J. C. **Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes.** 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- MENEZES, D. B. **O Ensino do Cálculo Diferencial e Integral na Perspectiva da Sequência Fedathi: Caracterização do Comportamento de um Bom Professor.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MESQUITA, S. S. A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.168, p.506-531, abr./jun. 2018
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **R. Cont. Fin.**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago. 2012.
- MONTE, N. R. C. P. **O bom professor do curso de Direito: dos referenciais dos alunos à prática dos professores.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- MONTEIRO, P. J. C. **O ensino da Ética/Bioética nos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Odontologia na cidade de Manaus-AM.** 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MONTEIRO, R. G. **O bom professor pela ótica do aluno do ensino médio da escola pública e privada.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.
- MONTI, F. G. **Formação de professores de língua inglesa: crenças docentes e discentes acerca do “bom” professor.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- MOTA, M. C. S. **A Representação Social do bom professor por adolescente.** 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO, Osasco, 2010.

- NASCIMENTO, D. E.; SILVA FILHO, A. B.; VICENTE, K. B. Caminhos para uma boa docência: o que é ser um bom professor? **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.10, p. 35-42, 2019.
- NEGRI, H. F. O. et al. Representação social e Formação de Professores de Ciências. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 29-33, Jan. 2015.
- NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enf. Ref. Cont.**, Maringá, v. 31, n. 3, p. 37-52, set./dez. 2012.
- NOGUEIRA, D. R.; FADEL, M. O.; TAKAMATSU, R. T. Em busca da essência de um bom professor: uma análise sobre a percepção discente dos cursos de pós-graduação na área de negócios. **ReCont: Registro Contábil**, v. 3, n. 3, p. 12-31, 2012.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais educacionais. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 2, p. 367-383, maio/ago. 2014.
- OECHSLER, K. M. **As representações de bom professor: uma análise quinquenal da Revista Nova Escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.
- OECHSLER, K. M.; SILVA, N. M. A. O bom professor na Revista Nova Escola: do herói ao profissional ativo. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1202-1223, dez. 2012.
- OLIVEIRA, C. A. V. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores? Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, E. M. **Representações de professores em formação inicial sobre o “bom professor”: um estudo sistêmico-funcional longitudinal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- OLIVEIRA, P. M. S. **Formação pedagógico-didática de professores do curso de Pedagogia e desempenho docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- OLIVEIRA, V. V. M. **A percepção dos discentes sobre a prática docente no ensino de contabilidade de uma instituição de ensino superior privada do sudoeste do estado de Minas Gerais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.
- OLIVEIRA, V. V. M.; FERNANDES, M. C. S. G. A prática pedagógica do “bom” professor de Contabilidade na percepção discente. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 187, p. 6-17, abr. 2012.
- PACHANE, G. G. Quem é o seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2012.
- PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. G. Avaliação: o que o aluno espera do professor? **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2004.
- PAIXÃO, J. A. et al. A prática do bom professor na formação inicial: uma análise na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 751-761, out./dez. 2018
- PASQUARELLI, B. V. L.; OLIVEIRA, T. B. Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 12, n. 2, p. 186-203, jul./dez. 2017.

- PEREIRA, A. L. **Desvendando os mitos do bom professor: um estudo com professores da educação básica.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo - bons professores à luz da psicanálise.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- PETERSEN, T. V. **Percepções dos alunos do ensino médio sobre o professor real e ideal, em relação às suas características pessoais e profissionais e à interação com os alunos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- POSSOBON, L. P. S. **A percepção do aluno no curso de Direito em relação ao bom professor.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- RABELO, W. A. **Análise do discurso sobre o "bom" professor de História no Brasil contemporâneo: uma questão de cidadania...** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- RAMIRO, A. Z. et al. Saberes e habilidades para ser um bom professor: compreensões de estudantes e docentes. *Revista Didática Sistemica*, v. 14, n. 1, p. 127-141, 2012.
- RANGEL, L. F. **O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RAMPELLOTTI, L. F. **O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- RIBEIRO, A. J. **Os saberes do bom professor na compreensão de acadêmicos e professores do curso de Direito.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.
- RIBEIRO, A. J.; RAUSCH, R. B. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, v. 5, n. 1, p. 121-135, 2018.
- ROCHA, A. G. **O que é um bom professor, na visão do aluno: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior Particular, da região metropolitana de Belo Horizonte.** 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2011.
- RODE, E. D. **Os "bons professores" das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados: uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- RODRIGUES, M. P. **O bom professor alfabetizador: identificando pistas e (des)construindo saberes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.
- RODRIGUES, T. A. **As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ROVARIS, N. A. Z. **O bom professor para alunos da Universidade Tecnológica: interfaces da autoavaliação institucional.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- ROVARIS, N. A. Z.; BASTOS, C. C. B. C. O bom professor para estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Medianeira. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Medianeira, v. 2, n. 12, p. 59-77, jul./dez. 2015.

- ROZANTE, E. L. **A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SANTANA, A. L. A. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – um estudo nas Universidades Federais do Brasil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências: Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- SANTOS, D. **“E aí, tá preparado pra poder dar aula?” A voz discente na construção do perfil do bom professor de português.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem.** 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- SANTOS, L. L. et al. O bom professor de Educação Física na visão de acadêmicos de licenciatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-18, out./dez. 2019.
- SANTOS, R. S. **As influências dos formadores sobre os licenciados em Matemática do IME UFG.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SILVA JUNIOR, N. F. **Educação: o negócio do SESI-SP e as necessidades dos estudantes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, C. G. F. **Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- SILVA, J. P. Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 221-246, nov. 2013.
- SILVA, M. G.; FARIA, D. C.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Reflexões sobre a formação e a prática docente do professor-engenheiro. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 227-243, maio/ago. 2016.
- SILVA, M. G. M.; MALHEIRO, J. M. S. Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de Matemática. **Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v.7, n.13; p. 1653-1663, 2011.
- SILVA, V. R. S.; GOMES, C. F. “Bom ou mau docente?” Os desafios entre a teoria e a prática no curso de Pedagogia/IE/UFMT. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.18, n.38, p.66-82, jan./jun. 2018.
- SINÉSIO, L. E. M. **O discurso do "bom professor" de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental em sua institucionalidade.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- SMYTH, E.; BANKS, J. *High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland.* **Educ Asses Eval Acc**, v. 24, p. 283–306, 2012.
- SOARES, M. C. P. **Percepções de licenciandos em matemática acerca do ofício de professor.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
- SOLIGO, M. G. **As atitudes de um professor e de seus alunos frente ao ensino de ciências e à cultura CTS.** 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.
- SOUZA, F. A. **O bom professor: o olhar do estudante de Odontologia na perspectiva das representações sociais.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, maio/ago. 2015.

SOUZA, L. G. S. **Uma nova etapa: juventude e experiências de ingresso no Ensino Médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

STRUYVEN, K.; BLIECK, Y.; ROECK, V. *The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality*. **Studies in Educational Evaluation**, v. 43, p. 40–54, 2014.

TEIXEIRA, N. V. **O professor e sua práxis: concepções de pós-graduandos em educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

THOMÉ, H. E.; GUIMARÃES, C. F.; SIQUELLI, S. A. O bom aluno e o bom professor sob o ponto de vista dos alunos e dos docentes do 1º e 5º ano de Medicina Veterinária. **PUBVET - Publicações em Medicina Veterinária e Zootecnia**, Londrina, v. 6, n. 28, p. 1-23, 2012.

TOLENTINO, J. E. F. O perfil esperado de um professor de Contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC**, Florianópolis, v. 13, n. 39, p.09-20, maio/ago. 2014.

TORRALBA, P. R. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TROMBETA, L. H. A. P. Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 71-74, 1997.

UEKANE, M. N. **“Com o bom professor tudo está feito, sem ele nada se faz” – A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

VALENTE, B. S.; GONÇALVES RODRIGUES, C.; TAVARES VIEIRA, V. O “bom professor” na percepção de discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas. **Ciência, Docência y Tecnología, Entre Ríos**, v. 27, n. 52, p. 441-458, maio.2016.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 3, n. 5, p. 95-102, dez. 2011.

VIANNA, V. S.; PEREIRA, O. A. A. Contribuição da didática na formação do professor: possíveis atributos para a identificação de um bom professor. **Estudos Interdisciplinares em Educação**, v. 1, n. 1, p. 24 - 36, nov. 2017.

VIDOTTI, A. **O Professor bem sucedido do Ensino Médio - características e desafios: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

VIEIRA, M. M. M.; CAIMI, F. E. Representações sociais de pós-graduandos sobre professores marcantes. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 83-102, abr./jun., 2019.

WALLACE, S. S. *Criticality, research, scholarship and teaching: Osteopaths as educators e what makes a good teacher?* **International Journal of Osteopathic Medicine**, v. 11, p. 52-55, 2008.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL E TERMO DE CONSENTIMENTO<sup>51</sup>

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12  
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

## QUESTIONÁRIO:

### Entre o ofício de aluno e o ser professor: Didática, currículo e práticas

Caros entrevistados, este formulário faz parte de uma pesquisa em Educação realizada pela doutoranda Viviane Aparecida Bagio, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, ambas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

As informações fornecidas serão consideradas confidenciais e codificadas para esse fim. O anonimato total será garantido. Os dados serão divulgados somente com a sua permissão. Em todas as publicações resultantes desta pesquisa, os resultados serão apresentados de tal forma que nenhum indivíduo pode ser identificado.

### PERFIL TEÓRICO

1. Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem os conceitos abaixo? Com relação à Didática, enumere-as no canto superior direito segundo o grau de importância (de 1 a 5) que você atribui às mesmas.

DIDÁTICA					
CURRÍCULO					
SABERES DOCENTES					
ENSINAR					
APRENDER					
AValiação					

<sup>51</sup> O título da pesquisa foi alterado após a coleta dos dados, por isso aparece outra nomenclatura tanto no início do questionário como no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



**PERFIL ESTUDANTIL**

- Curso: \_\_\_\_\_
- Sua formação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) foi em:
 

<input type="checkbox"/> Integralmente em escola pública	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental em escola particular
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental em escola pública	<input type="checkbox"/> Ensino Médio em escola particular
<input type="checkbox"/> Ensino Médio em escola pública	<input type="checkbox"/> Integralmente em escola particular
- A conclusão do ensino médio foi no ano de \_\_\_\_\_
  - Você fez algum outro curso/formação antes de adentrar na licenciatura?
 

<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> sim. Qual? _____
------------------------------	---
- Você possui algum familiar (próximo) que exerce a docência?  não  sim
- Qual foi a(s) motivação(ões) para escolher o curso de licenciatura?

---



---



---



---

**PERFIL PROFESSORAL**

2. Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes.

---



---



---



---

3. Quais as atitudes/ações/práticas que um bom professor de Matemática/Língua Portuguesa/Biologia/ História/Geografia/Educação Física/ Artes/Química/Física deve ter? (foque no seu curso)

---



---

---



---

4. Como deve ser a avaliação na disciplina/aulas de Matemática/Língua Portuguesa/Biologia/ História/Geografia/Educação Física/ Artes/Química/Física? (foque no seu curso)

---



---



---



---

5. Na sua opinião, a Didática pode contribuir na constituição do ser “bom professor”? Justifique sua resposta.

### **PERFIL PESSOAL**

#### ***Sobre as Informações prestadas:***

- ( ) Não autorizo a divulgação das informações prestadas.
- ( ) Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.
- ( ) Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se os pesquisadores julgarem necessário para a pesquisa.

*e-mail:* \_\_\_\_\_

telefone: \_\_\_\_\_

---

LOCAL

---

DATA

---

NOME COMPLETO E LEGÍVEL

---

ASSINATURA

(NÃO OBRIGATÓRIO)



## Carta para obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Caro licenciando da disciplina de Didática,

Eu, Viviane Aparecida Bagio, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “ENTRE O OFÍCIO DE ALUNO E O SER PROFESSOR: DIDÁTICA, CURRÍCULO E PRÁTICAS” sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Pereira e que tem por objetivo desvelar as possíveis contribuições que a disciplina de Didática pode proporcionar à formação inicial do docente nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa..

Você está sendo convidado a participar da referida pesquisa de Doutorado como sujeito voluntário. A sua participação ocorrerá por meio de contatos frequentes com a pesquisadora, Viviane Aparecida Bagio, que utilizará como instrumento de coleta de dados um questionário e você será convidado ao final para participar de uma entrevista.

Só participarão das entrevistas aqueles que se disponibilizarem ao final da entrevista e as datas serão agendadas previamente conforme as possibilidades dos licenciandos que se dispuseram a essa etapa da pesquisa.

Não haverá identificação dos participantes e, caso queira assinar o seu nome, ele não será divulgado.

Como abordagem ética deste estudo, asseguro-lhe que: não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades; nos escritos, os professores não serão identificados ou chamados pelo nome; você não será avaliado ou testado; você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa;

Comprometo-me enquanto pesquisadora responsável em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Será garantido a você o livre acesso a todas as informações da investigação e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

<b>Doutoranda Viviane Aparecida Bagio</b>	<a href="mailto:vivibagio@gmail.com">vivibagio@gmail.com</a>
<b>Professora Orientadora Doutora Ana Lúcia Pereira</b>	<a href="mailto:ana.lucia.pereira.173@gmail.com">ana.lucia.pereira.173@gmail.com</a>
<b>Comitê de Ética em Pesquisa</b>	(42) 3220-3108 UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que recebi as devidas orientações sobre os procedimentos desta pesquisa da qual participarei de modo voluntário e que estou ciente que os resultados deste estudo poderão ser utilizados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Li, portanto, essa carta e fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Manifesto assim, meu livre consentimento em participar.

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
NOME DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

\_\_\_\_\_  
Viviane Aparecida Bagio  
NOME DO PESQUISADOR

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL<sup>52</sup>

## Entre o ofício de aluno e o ser professor: Didática, currículo e práticas

Caros entrevistados, este formulário faz parte de uma pesquisa em Educação realizada pela doutoranda Viviane Aparecida Bagio, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, ambas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

As informações fornecidas serão consideradas confidenciais e codificadas para esse fim. O anonimato total será garantido. Os dados serão divulgados somente com a sua permissão. Em todas as publicações resultantes desta pesquisa, os resultados serão apresentados de tal forma que nenhum indivíduo pode ser identificado.

**\*Obrigatório**

### 1. Endereço de e-mail \*

---

### 2. Telefone

---

---

---

---

## PERFIL TEÓRICO

Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem o conceito "DIDÁTICA"? Ao lado de cada palavra, justifique o que ela significa para você.

### 3. Didática - Palavra 1 \*

---

---

---

---

---

### 4. Didática - Palavra 2 \*

---

---

---

---

---

---

<sup>52</sup> O título da pesquisa foi alterado após a coleta dos dados, por isso aparece outra nomenclatura.

**5. Didática - Palavra 3 \***

---

---

---

---

---

**6. Didática - Palavra 4 \***

---

---

---

---

---

**7. Didática - Palavra 5 \***

---

---

---

---

---

**PERFIL TEÓRICO**

Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem o conceito "ENSINAR"? Ao lado de cada palavra, justifique o que ela significa para você.

**8. Ensinar - Palavra 1 \***

---

---

---

---

---

**9. Ensinar - Palavra 2 \***

---

---

---

---

---

10. Ensinar - Palavra 3 \*

---

---

---

---

---

11. Ensinar - Palavra 4 \*

---

---

---

---

---

12. Ensinar - Palavra 5 \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

13. 2. Para você o que é ser “bom professor”? Identifique as características que você considera relevantes. \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

14. 2.1 Um bom professor precisa “saber ensinar”. Especifique o que esse conceito significa para você. \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

15. 2.2 Um bom professor precisa “ter didática”. Especifique o que esse conceito significa para você. \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

16. 3. Quais as atitudes/ações/práticas que um bom professor de Matemática/Língua Portuguesa/Línguas Estrangeiras/Biologia/ História/Geografia/Educação Física/ Artes/Química/Física deve ter? (foque no seu curso) \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

17. 4. Como deve ser a avaliação na disciplina/aulas de Matemática/Língua Portuguesa/Línguas Estrangeiras/Biologia/ História/Geografia/Educação Física/ Artes/Química/Física? (foque no seu curso) \*

---

---

---

---

---

## PERFIL PROFESSORAL

18. 5. A disciplina de Didática modificou (ou contribuiu para modificar) seu posicionamento e/ou compreensões sobre o ensino e/ou a sua escolha pela licenciatura? Justifique. \*

---

---

---

---

---

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL

19. **6. Você já está atuando no espaço escolar (estágio, residência pedagógica, PIBID, docente, etc.)? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim    *Ir para a pergunta 19.*
- Não

*Ir para a pergunta 20.*

## ATUAÇÃO PROFISSIONAL

20. **6.1 Como você compreende as contribuições/aproximações/distanciamentos da Didática para a sua prática e suas compreensões sobre a ação docente? \***

---



---



---



---



---

*Ir para a pergunta 20.*

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro licenciando da disciplina de Didática,

Eu, Viviane Aparecida Bagio, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada "ENTRE O OFÍCIO DE ALUNO E O SER PROFESSOR: DIDÁTICA, CURRÍCULO E PRÁTICAS" sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Pereira e que tem por objetivo desvelar as possíveis contribuições que a disciplina de Didática pode proporcionar à formação inicial do docente nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa..

Você está sendo convidado a participar da referida pesquisa de Doutorado como sujeito voluntário. A sua participação ocorrerá por meio de contatos frequentes com a pesquisadora, Viviane Aparecida Bagio, que utilizará como instrumento de coleta de dados um questionário e você será convidado ao final para participar de uma entrevista.

Só participarão das entrevistas aqueles que se disponibilizarem ao final da entrevista e as datas serão agendadas previamente conforme as possibilidades dos licenciandos que se dispuseram a essa etapa da pesquisa.

Não haverá identificação dos participantes e, caso queira assinar o seu nome, ele não será divulgado.

Como abordagem ética deste estudo, asseguro-lhe que: não sofrerá quaisquer constrangimentos e não interferirá nas suas atividades; nos escritos, os professores não serão identificados ou chamados pelo nome; você não será avaliado ou testado; você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa;

Comprometo-me enquanto pesquisadora responsável em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Será garantido a você o livre acesso a todas as informações da investigação e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Doutoranda Viviane Aparecida Bagio

[vivibagio@gmail.com](mailto:vivibagio@gmail.com)

Professora Orientadora Doutora Ana Lúcia Pereira

[ana.lucia.pereira.173@gmail.com](mailto:ana.lucia.pereira.173@gmail.com)

Comitê de Ética em Pesquisa (42) 3220-3108    UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que recebi as devidas orientações sobre os procedimentos desta pesquisa da qual participei de modo voluntário e que estou ciente que os resultados deste estudo poderão ser utilizados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Li, portanto, essa carta e fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Manifesto assim, meu livre consentimento em participar.



21. Nome do Participante

---

22. Você estaria disposto(a) a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, em uma entrevista, caso seja necessário? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

23. Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo a divulgação dos dados abaixo relacionados. \*


*Marcar apenas uma oval.*

Autorizo

Não autorizo.

---

Powered by

 Google Forms

## APÊNDICE D – UNIDADES UTILIZADAS PARA GERAR OS GRAFOS SOBRE DIDÁTICA E ENSINAR

Quadro 49 – Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “didática” atribuídas a cada unidade de significado

(continua)

<b>DIDÁTICA – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Ação didática	Improviso; imprevisibilidade; objetividade; objetivo; flexibilidade; aula.
Planejamento	Planejamento; planejar; organização; preparação; organizar; plano de aula; preparo; elaborar a aula; organizar seu conhecimento; programação; cronograma.
Ensino como transmissão	Transmissão; repassar; conseguir passar o conhecimento; passar o conhecimento; transmitir; saber repassar o conteúdo; informar;
Ensino como processo de mediação	Mediação; transposição; compartilhar conhecimento; processo; explicar; facilitar; instruir; ensino aprendizagem.
Viés comeniano	Ensino; arte; arte de ensinar; dominar a arte;
Aprendizagem	Aprendizagem; aprender
Gestão da matéria	Participação; participar; orientar; orientação; diálogo; incentivo; motivação; motivar; buscar os conhecimentos dos alunos; entreter; envolvimento; estimular; instigar; tornar prazeroso; disponibilidade para tirar dúvidas; facilita a aprendizagem.
Método de ensino	Metodologia; métodos; método; técnica; técnicas de ensino; formas; maneira de ensinar; estratégia de ensino; como devo ensinar; forma de dar aula; modelo; manual; maneiras; variedade; caminhos; proposta.
Desenvolvimento profissional docente	Atualizado; atualizar; profissão; profissionalismo; ser professor; crescimento profissional; formação; magistério; licenciatura; docência; evolução; qualificação; carreira; lecionar; capacitação; sempre melhorar; desempenho; presença; continuidade; bom profissional; bom desempenho; atualidade; obrigatório; integrar; sabedoria; percepção; impressão; execução.
Saberes docentes	Saber docente; saberes; expressão dos saberes; especialidade; conhecer; saber; base pedagógica; área do saber; fundamentação teórica; pedagógico.
Aprendizagem docente	Aprender a aprender com todos; aprender a ensinar; aprender lecionar; aprendizado; refletir sobre o que é ser educador; compreender; compreensão; exercício; organização de pensamentos; reflexão; melhorar a nossa percepção; práticas; aplicação; aperfeiçoamento; construção; desenvolver; desenvolvimento; experiência; experimentação; facilitadora; gradual; praticar; gramática; ideias; facilidade; gostar; prática; tentar; aprender a aprender
Linguagem	Adaptar; adaptação; linguagem adaptada; clareza; linguagem; clareza no explicar o conteúdo; clareza nos conteúdos; bom vocabulário; comunicação; comunicação melhor; eloquência; esclarecer; ser claro com os assuntos; não usar termos técnicos; expressão; expressar; dialético.
Campo de conhecimento	Ciência Pedagógica; conhecimento teórico; disciplina; educação; educacional; teoria; matéria; ramo da ciência pedagógica; pedagogia; universidade; ciência; informação; conceito; conceitual; aspecto histórico; amplo; tópicos; teóricas; moderno
Sujeitos do ensino	Aluno; professor; docente; pessoas; conectar
Recursos didáticos	Livros; material; equipamentos; filmes; recursos didáticos; vídeos; instrumentos usados
Estratégias e habilidades	Manejo de quadro; uso do quadro negro; como usar o quadro
Estratégias específicas	Trabalho em grupo; apresentação; leitura; trabalho ; estudo; dinâmicas variadas
Habilidades sociais	Empatia; dicção; boa dicção; respeito; falar bem em público; oratória; sem timidez; voz; tom de voz; bom em palavras; desenvoltura; saber tratar bem; retórica

Quadro 49 – Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “didática” atribuídas a cada unidade de significado

(conclusão)

<b>DIDÁTICA – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Despertar dons	Talento; vocação; amor; dedicação; disposição; perfil; capacidade
Valores da docência	Atitude; comprometer; compromisso; comprometimento; ética; honestidade; igualdade; responsável; responsabilidade; valores; proativa; coragem; moral; acolher; auto confiança; vontade; simplicidade; transparente; olhar humano; empenho; confiança; cautela; companheirismo; fluidez; gentileza; ajudar; se empenhar
Aluno ativo	Aulas diferenciadas; criatividade; curiosidade; diversificar aulas; inovar atividades; ludicidade; métodos diferenciados; métodos diferentes; desafiar o aluno; diferenciar de forma positiva; diferentes tipos de aula; diversificação ; produtividade dos alunos
Gestão da classe	Domínio de sala; domínio de turma; porte do professor em sala de aula; postura ; comportamento; desenvolver postura dentro da sala de aula; ser incisivo; controle
Dimensão interpessoal	Compreender a classe; compreender os alunos; entende; paciência; ouvir; relação ; relação pessoal; respeito entre prof. e aluno; envolvente com os alunos; entendimento; entrosamento; interação; inclusão; ter paciência de explicar; saber conviver; conviver; sensibilidade; senso de entendimento; resgatar o aluno; socialização; reciprocidade; interatividade; afinidade; igualdades
Domínio do conteúdo	Conhecimento do conteúdo; conhecimento do saber; conhecimento elaborado; conhecimento pessoal para o trabalho; conteúdo; domínio; domínio do conteúdo; ementa
Escola	Sala de aula; comunidade; dia-a-dia; escola; instituição de ensino; infantil - ensino prática escolar; realidade; sistema; sociedade; conhecer o meio; escolaridade; qualidade do ensino; contexto
Instrumental	Treinamento; regras; persuasão; norma; cobrança; habilidades; roteiro; contrato; deveres; eficácia; eficiência; ordem; preceitos; instrutivo; constrangedor; praticidade
Necessária	Importante; essencial; fundamental; necessária; necessidade; potencial; proceder; essencial na formação
Atuação docente	Ferramenta docente; organizar ferramentas; dar aula; saber dar aula; saber ensinar; ensinar; condução; funções do ensino; ensino agradável; facilidade ao ensinar; atividade; referência; referência para o (a) professor (a); sempre utilizar; diferença; diferencial; direcionar; base; bússola; essência; resultado; auxiliar; estrutura; ajuda; gosto
Clima da aula	Diversão; humor; harmonia; simpatia; ser animado; carisma; contar piadas; alegria; dinamismo; dinâmico; divertida; brincadeiras
Criticidade	Discernimento; atenção; autonomia; competência; coerência; crítico; pensar; educação abrangente; consciência social
Relação com o conteúdo	Exemplificar conteúdo; Síntese; Relacionar temas; Interdisciplinaridade; Interpreta; Concretização; Buscar; Acessibilidade
Conteúdo-forma	Versatilidade; mostrar na prática; inovação; contextualização; explicação; abordagens para dar aulas melhores; acessibilidade ao conhecimento; alternativas; adequar; acessibilidade
Processo didático	Crítérios; elaboração; pesquisa; pesquisa e conhecimento prévio; analisar; análise; avaliação; avaliar; criterioso

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 50 - Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “ensinar” atribuídas a cada unidade de significado

(continua)

<b>ENSINAR – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Planejamento	Planejamento; planejar; preparo; organizar; organização; preparação; cronograma; organizado; prever; preparar
Linguagem	Adaptar; adaptação; clareza; linguagem; expressar; esclarecer; comunicação; transpor; vocabulário; repetir se necessário; falar; comunicar; conversar; expressar-se bem
Vocação	Doar; vocação; amor; dedicação; disposição; capacidade; doação; amar; amar o que faz; dom; paixão; jeito; natural; ter amor à profissão; entrega; prazer; dedicar-se ao outro; mágico; talento; lindo
Sujeitos	Alunos; professor; pessoas; evolução; refletir; reflexão; jovens; todos podem; coletividade; corresponder; geração; crítico; intelectual; inteligência; interesse; oportunidade; crianças
Habilidades sociais e de ensino	Empatia; boa dicção; respeito; oratória; movimentação; compreensão da realidade do aluno; dar oportunidades; de acordo com a realidade; demonstrar interesse em ajudar; gesticular
Gestão da matéria	Orientar; orientação; diálogo; dialogar; incentivar; incentivo; motivação; motivar; estímulo; envolver; envolvimento; estimular; instigar ; acompanhar; auxiliar; auxílio; mostrar oportunidades; observar; acompanhamento; aplicar; aprender com turma; compreender; compreensão; demonstrar; direcionar; agregar; conhecer; retomar; desenvolvimento; habilitar; pensar; provocação; questionar
Clima da aula	Diversão; humor; simpatia; ser divertido; carisma; amizade; dinamismo; divertido; brincadeiras; ânimo; legal; ensinar com entusiasmo; motivante; alegria; adequado; postura; transparência
Relações com o espaço escolar	Comunidade; escola; contexto; sistema de ensino; sociedade; família; pais; cidadania; qualidade
Recursos didáticos	Materiais didático; materiais; recursos ; vídeos; quadro negro; jogos variados; quadro; recurso
Valores da docência	Agir como amigo; ajudar; alegre; comprometimento; compromisso; confiança; dar exemplo; dedicar; empenho; esforço; foco; força; gentileza; gostar; gratidão; igualdade; imparcial; justiça; mudar de opinião; não exigir concordância absoluta; não ter preguiça; orgulho; perseverar; princípios; recompensas; reconhecimento; responsabilidade; saber explicar; satisfação; segurança; sensibilidade; ter vontade de ensinar; valores; vontade de ensinar; disponibilidade; querer; cultivar; determinação; lapidar; persistir; gostar de ensinar; gosto pela área; compaixão
Ação docente	Cobrança; dever; eficiência; habilidade; base pedagógica; didático; educar; formar; guiar; influenciar; interpelação ética; novidade; proceder; realização; renovador; saber ensinar; técnico; adaptar-se; ajuda; responsabilidades; ensino; semear
Desenvolvimento profissional docente	Docência; especialidade; esforçar-se; lecionar; profissionalismo; necessita formação e pesquisa; atualizar; capacitação; estar atualizado; formação; qualificar; aperfeiçoamento; tempo; trabalho; evoluir; também é aprendido; buscar sempre; profissão.
Saberes docentes	Sabedoria; saberes; saberes docentes; ser professor; base científica
Aprendizagem docente	Alimentar; aprender a ensinar; aprender ensinando; caracterizar; cautela; competência; competente; crescer; decisão; difícil; dificuldade; escolha ; expectativa; experiência; gradualmente; prática; praticar; sucesso; superação; complexo

Quadro 50 - Palavras e expressões do questionário inicial sobre o termo “ensinar” atribuídas a cada unidade de significado

(conclusão)

<b>ENSINAR – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO INICIAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Concepção não-crítica	Passar conhecimento; passagem ; passar informação; repassar; repassar o conteúdo; instruir; instrução; transferência; transferir; transferir conhecimento; transmissão; transmissão de conhecimentos; transmitir; transmitir conhecimento; disciplinar; informação; informar; repetição; reproduzir; repetir; solidariedade (o aluno se dispõe a aprender e o professor a ensinar); treino; divulgar; apresentação; apresentar conhecimento; doutrinar; coagir; fornecer; autoridade; poder; interpretar um assunto e reproduzir; repassar o conhecimento; apresentar o conteúdo; transmitir um certo conhecimento; transferência; presentear; moldar; emanar conhecimento; superior; apresentar; passar à diante; transpassar; absorver
Concepção crítica	Compartilhar; compartilhar saberes; processo; processo gradativo; retirar alguém da ignorância; facilitar; mediação; mediador; mediar; mediar o conhecimento; transformar; troca; troca de saberes; trocar; uma via de mão dupla entre professor e aluno; vivência; agir como mediador; transformador; construção; construir; construir intelecto; construir o saber; inclusão; partilhar conhecimento; partilhar; mostrar o caminho; incentivar consciência crítica; dividir; dividir conhecimento; libertar; ensinar a buscar conhecimento; diálogos que enriquecem as pessoas intelectualmente; contribuir para um mundo melhor; conscientização; conscientizar; servir de guia para o conhecimento; facilitador; mediação do saber; emancipar; compartilhar conhecimento; intervir; enriquecedor; aprender com a turma; argumentos; abrir portas
Domínio do conhecimento	Conhecimento; disciplina; educação; matérias; saber; teoria; universidade; referências; conteúdo; didática; domínio; ler; leitura; conceitos; assunto; convicção; história; conhecimento dos assuntos; entendimento
Necessidade	Fundamental; importante; necessário; necessidade; potencial; resultado; indispensável; proporcionar; importância; essencial; preciso; primordial
Processo ativo	Aulas diferenciadas; aulas dialogadas; criatividade; despertar curiosidade; desafiar o aluno; diferenciar a forma de ensinar; desafiar; despertar; discutir assuntos; inovar; investigação; tornar as aulas interessantes; ser dinâmico; valorizar o aluno
Aprendizagem	Aprendizagem; aprender; aprendizado; vontade de aprender; crescimento; dúvidas; estudar; estudo
Dimensão interpessoal	Corrigir; entender; interação; interagir; ouvir; paciência; relacionamento mútuo; aprender a ter paciência; atenção; carinho; ser atencioso; ser compreensível; apoiar; críticas; respeitar; respeito; ensinamentos pessoais; humano; aberto para ouvir; atender
Processo didático	Analisar; aula; avaliação; avaliação do aluno e da aula; critérios; avaliar; objetivo; pesquisa; explorar; improvisar; maleabilidade; diagnosticar; discussão; debater; investigar
Estabelecer relação com o conteúdo	Explicar; exemplificar; exercícios; interpretar; interpelar; ampliar conhecimento; aprimoramento dos saberes; recepção; elencar; elucidar; indicar
Dependente do método	Buscar novos métodos de ensino; método; metodologia; técnicas; variado; levar novos métodos de ensino; escolhas; diversificado; meios; melhorar; espaço; renovador
Conteúdo-forma	Analogias; Acessibilidade; Mostrar; Explicação; Versatilidade; Adequação às circunstâncias; Aplicação; Contextualização; Conseguir atingir o aluno
Epistemologia do ensino	Marca; Marcar; Arte; Conduzir; Deixar marca; Gratificante; Eterna construção; Completo; Livre; Impressões; Influência; Expansão; Expressivo; Gratificação

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 51 - Palavras e expressões do questionário final sobre o termo “didática” atribuídas a cada unidade de significado

<b>DIDÁTICA – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO FINAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Ação didática	Adaptabilidade; adaptação; aula; flexibilidade; objetivo.
Aluno ativo	Criatividade; diferente; diferentes maneiras de ensinar; diversidade; eclético; estratégias metodológicas; lúdica; novidade; rendimento; transformação; variação.
Aprendizagem	Aprender; aprendizado; aprendizagem; pensar no aluno.
Aprendizagem docente	Aperfeiçoamento; desenvolvimento; experiência; prática; testar.
Atuação docente	Diferença; ensinar; ensino; facilidade; ferramenta que aprimora a mediação entre aluno e conhecimento por parte do professor; saber ensinar
Campo de conhecimento	Campo de conhecimento; ampla; ciência; conhecimento; disciplina; educação; fundamentação teórica para o ensino; pedagogia; teorias.
Clima da aula	Dinamismo
Conteúdo-forma	Vincular diversas formas de ensinar.
Criticidade	Atenção; discutir; formativa; senso crítico.
Desenvolvimento profissional docente	Ação; atualizada; docência; estudar sempre; estudo; formação; percepção; superar expectativas.
Despertar dons	Afeto; amor; dedicação; disposição; perfil
Dimensão interpessoal	Afeto relação com os alunos; Amizade; conversa; interação; paciência; pensar nos alunos; relação; relação professor/aluno; respeito mútuo.
Domínio do conteúdo	Conhecimento; conteúdo; domínio do conteúdo; domínio; escopo; conteúdo.
Ensino como processo de mediação	Construir; construir o conhecimento; cooperação; ensino como mediar o conhecimento ao aluno; horizontalidade; mediação; mutualidade; processo de ensino e aprendizagem; transposição.
Ensino como transmissão	Transmissão; transmitir.
Escola	Conhecer a realidade dos alunos; educar; sala de aula; sistema; suporte; prática escolar
Estratégias e habilidades	Aptidão/habilidade
Estratégias específicas	Didática da História; dinâmica; leitura; trabalho.
Gestão da classe	Postura; comportamento
Gestão da matéria	Aptidão; compreensão; debate; envolver; individualidade; individualizar; motivação; participação; sabedoria.
Habilidades sociais	Altruísmo; empatia; falar bem; oralidade.
Instrumental	Eficiência; habilidades didáticas.
Linguagem	Artifício dialógico; adaptação; clareza; comunicação; desenvoltura; expressividade; fazer se entender.
Método de ensino	Metodologia; boa aula; busca por novos métodos de ensino; caminho; estratégias de ensino; estratégias didáticas; forma; método; métodos de ensino e aprendizagem; métodos diferenciados para cada aluno; processos; técnica.
Necessária	Essencial; fundamental; pressuposto
Planejamento	Prática de expor saberes; cronograma; flexibilidade; organização; preparação; planejamento; planejar; plano de aula.
Processo didático	Avaliação; critério; pesquisa.
Relação com o conteúdo	Interdisciplinaridade; relacionar.
Sujeitos do ensino	Aluno; colegas de classe; conciliar; discente; professor
Valores da docência	Atitude; compartilhar conhecimento; compromisso; confiança; coragem; empenho; entusiasmo; humildade responsabilidade.
Viés comeniano	Arte; arte de ensinar; Comênio; ensino.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 52 - Palavras e expressões do questionário final sobre o termo “ensinar” atribuídas a cada unidade de significado

<b>ENSINAR – COMPREENSÕES EMERGENTES DO QUESTIONÁRIO FINAL</b>	
<b>Unidades de significado</b>	<b>Exemplos de palavras ou expressões que fazem parte dessa unidade</b>
Planejamento	Atingir um resultado; objetivos; planejamento; planejar; plano de aula; preparar; preparo
Linguagem	Elucidar; fazer se entender; transmitir de maneira fácil o que se quer ensinar
Vocação	Amor; dedicação; doação; legado; paixão ; prazeroso; vocação; vontade
Sujeitos	Agregar algo positivo; aluno; apostar; buscar novos horizontes; desenvolvimento; dialética; Professor
Habilidades sociais e de ensino	Empatia
Gestão da matéria	Abordar e dar equidade para os diferentes tipos de inteligência; aprender as diferenças de aprendizado dos alunos; conhecimento; considerar conhecimentos prévios; dialogar; diálogo; direcionar; envolver; escutar; estimular; gerar dúvidas; incentivar; instigar; motivação; motivar; orientar; pensar; provocar curiosidade; questionar; relacionar ao dia a dia; transpor conhecimento; transposição
Clima da aula	Adequação; carisma
Relações com o espaço escolar	Cidadania; conhecer a realidade dos alunos; contexto; escola
Valores da docência	Acreditar (no potencial do aluno); ajudar; atitude; compromisso; confiança; dedicação; exemplo; vontade
Ação docente	Adaptação; capacidade de trabalhar com o coletivo; didática; ensino; habilidade; responsabilidade
Desenvolvimento profissional docente	Ensinar é aprender; docência; estudo; formação; lecionar; melhoria; se reinventar; trabalho
Saberes docentes	Conhecimento pedagógico; epistemologia; sabedoria
Aprendizagem docente	Ensinar é laborioso; aprender; aprender com o outro; aprender enquanto ensina; aprendizado; complexo; difícil; escolha; experiência; experiência; praticar
Concepção não-crítica	Apresentar; assimilação; conceitual; doutrinar; informação; instrução; instruir; moldar; passar conhecimento; repassar; transmissão de conhecimento; transmissão; transmitir conhecimento; transmitir; treinar
Concepção crítica	Abrir novas portas; aprender-ensinando; aproximar; autonomia; compartilhar; construção; construir; criação; desmontar; divisão de sabedorias.; duas vias; estar disposta a trocas; facilitar; intermediar; mediação; mediar; mediar conhecimento; mediar o aprendizado; multiplicação; oportunidade; processo; tornar alguém reflexivo para algo; transformar; transmitir; trocar; ensinar é acreditar no dever
Domínio do conhecimento	Ensinar é compreender; conhecimento; conteúdo; didática; disciplina; domínio; educação; saber
Processo ativo	Criatividade; criatividade para explicar os conteúdos; desafiar; despertar; dinâmica; dinamismo; inovar; variedade; ensinar é questionar; atividades; mobilização da aprendizagem
Aprendizagem	Aprender; aprendizagem; compreender; compreensão; ressignificar
Dimensão interpessoal	Afetividade; afeto; carinho; conversar; entreter ; interação; interesse; ouvir; paciência; professor-aluno; respeito
Processo didático	Analisar; aula; avaliar; debater; maleabilidade; pesquisar; retornar
Estabelecer relação com o conteúdo	Explicar; indagar; indicar
Dependente do método	Conhecimento de métodos didáticos; conhecimento de técnicas didáticas; individual; técnica
Conteúdo-forma	Contextualizar; explicar; individual; mostrar; mostrar caminhos para novas perspectivas; repetir; transmitir
Epistemologia do ensino	Arte; ato intencional; pode ser dividido em ensino formal, informal e não formal; possibilitar que o outro se aproxime de mais conhecimento; reflexão; significados

Fonte: Elaborado pela autora.