



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **SABERES DA DIDÁTICA, FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE EDUCADORAS(ES)**

Sahmaroni Rodrigues de Olinda – Universidade Federal do Ceará

### **RESUMO**

O objetivo deste painel é apresentar pesquisas que versam sobre possibilidades de formação docente tendo a Didática como referência. O primeiro texto parte de dados surgidos de uma experiência de formação ocorrida em 2023 utilizando-se de um dispositivo de formação intitulado Círculo Reflexivo Biográfico (CRB). Apresenta-se o dispositivo que visa figurar as experiências docentes de modo a agrupar em narrativas os saberes docentes, ampliando-os. No segundo artigo, temos uma reflexão sobre a Pedagogia Universitária a partir de dados do Projeto Ateliê do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), buscando evidenciar a relação entre teoria e prática, conteúdo e forma, como princípios da formação docente, traçando como objetivo geral identificar as contribuições do referido projeto para o trabalho docente de professores universitários. E por fim, o último trabalho, parte de dados gerados junto a participantes do Grupo de Pesquisa em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Ceará (GEPED-UFC), e objetiva analisar as contribuições da didática para a prática pedagógica de professores da Educação Básica e específicos. À guisa de conclusão, podemos afirmar que o painel apresenta uma multiplicidade de estratégias formativas apontando para a heterogeneidade do campo da Didática, heterogeneidade necessária para dar conta da realidade profissional e social heteróclita e complexa com a qual temos lidado.

**Palavras-chave:** Didática; Formação Docente; Teorias da Educação

## O CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO CONTRA O DESENCANTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Sahmaroni Rodrigues de Olinda – Universidade Federal do Ceará  
Leandro da Silva Pereira Junior – - SME/FOR-CE  
Nara Camilo Melo – Universidade Federal do Ceará  
Camilla Rocha da Silva – Universidade Federal do Ceará  
Alexandre Santiago da Costa – Universidade Federal do Ceará

“O contrário da vida não é a morte,  
mas o desencanto”.  
(Luiz Antônio Simas / Luiz Rufino)

### RESUMO

O texto visa apresentar o dispositivo formativo e metodológico Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), idealizado em 2008, pela professora Ercília Maria Braga de Olinda, e seus contributos para a formação docente em uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa. O CRB é uma perspectiva teórico-metodológica ancorada na pesquisa (auto)biográfica e pesquisa formação. Tem como alicerce os fundamentos teórico-metodológicos de Delory-Momberger (2014), Josso (2010), Freire (2020), dentre outros teóricos. Os dados utilizados para compor este texto surgem a partir de experiência com um CRB, conduzido pelos professores-pesquisadores Luciane Goldberg e Sahmaroni Rodrigues, coordenadores do Grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), realizado no primeiro semestre de 2023, em seis encontros. O CRB envolveu oito integrantes que eram professores-pesquisadores de áreas como: educação e artes, de mestrado, de doutorado e de graduação. Os resultados indicam que a experiência formativa do Círculo Reflexivo Biográfico potencializa os processos (auto)biográficos na formação docente, ressaltando a importância de viver, interpretar, refletir e atribuir novos significados aos caminhos pessoais e profissionais. Foi observada uma oportunidade ímpar de desenvolver autoconfiança e autovalorização, ao mergulhar de forma subjetiva no exercício de experienciar a própria narrativa, conectando-a com as outras histórias de vida do grupo, em um movimento que oscila entre o singular e o plural, figurando os saberes docentes acumulados no processo de formação.

**Palavras-chave:** Círculo Reflexivo Biográfico, Formação docente, Saberes docentes.

### INTRODUÇÃO

A inspiração para a escrita deste texto decorre da experiência de participar de um Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), dispositivo de pesquisa e formação que se pauta em uma relação dialógica, característica primordial para pesquisadores que tomam a narrativa de si como núcleo

para a construção do conhecimento, visto que o diálogo e a escuta sensível oportunizam a interação, a existência no mundo, a compreensão do inacabamento e o processo de constância em formar e em se formar.

Freire (2011, p. 109) revela que o “[...] diálogo é este encontro dos [seres humanos], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Na historicidade humana, o diálogo é a via de ressignificação do ser humano, construtor do espaço de fala, a possibilidade do anúncio e o fortalecimento do pertencimento de si. O diálogo é, sobretudo, “[...] o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...]” (FREIRE, 2011, p. 167), visto que dialogar permeia todo o processo, não apenas estritamente a biografização.

A partir da pergunta “Como venho me tornando o(a) educador(a) que sou?”, utilizamos o CRB para elaborarmos figuras de nossos processos de formação docente: que experiências nos constituíram? Que lugares, espaços, pessoas, afetos são figurados em nossas narrativas sobre nós mesmos? Que saberes emergem de nossas narrativas docentes? Qual a potência de narrar para um grupo nossa formação docente, e como esta proposta pode, penteando a contrapelo (BENJAMIN, 1996), se opor à política de desencantamento da vida, da profissão, do processo de (se) educar?

Ercília Maria Braga de Olinda, docente-autora do dispositivo formativo e metodológico intitulado CRB, (re)construiu essa perspectiva metodológica baseada na pesquisa (auto)biográfica e pesquisa formação como principal alicerce nos fundamentos teórico-metodológicos de Delory-Momberger (2006), Josso (2010), Paulo Freire (2011), dentre outras contribuições.

Para a composição deste texto, primeiramente apresentaremos alguns elementos conceituais do CRB – tal qual proposto por sua criadora –, em seguida, figuramos o relato de alguns dos autores que participaram de um CRB em 2023, refletindo sobre a contribuição do dispositivo para sua identidade docente. Por fim, traçaremos algumas palavras à guisa de conclusão.

Neste contexto, vale ressaltar que recorreremos às reminiscências e apontamentos provenientes da nossa vivência com o CRB como substrato fundamental para a elaboração desse texto, buscando, como sugerem Gomes, Pereira e Santiago (2021), refletir sobre a importância de tecer narrativas sobre experiências de ensino. Entendemos que este relato se justifica pela importância de socializar experiências formativas docentes que desafiam essa

máquina destrutiva neoliberal que cria pessoas capazes de descrever algo (desengajar-se) e evita a narrativa, perspectiva que exige engajamento: é sobre nossa vida e destino que estamos falando, não sobre algo alheio a nós.

Ainda, através do ato de narrar, no qual emerge nossos saberes docentes, nos pomos em um movimento sensível e sinestésico para expressar lembranças, emoções, sentimentos, pessoas e ambientes que contribuíram e afetaram nossos modos, gestos, práticas e estudos que fecundam o nosso ato de educar. Dessa forma, quebrantamos com a perspectiva anestésica que cada vez mais permeia e dessensibiliza a nossa sociedade (DUARTE JÚNIOR, 2000).

## **METODOLOGIA**

Como dito anteriormente, este relato é fruto de uma experiência formativa, a partir de um Círculo Reflexivo Dialógico (CRB), ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), entre os meses de maio e junho de 2023. A atividade foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), fundado pela docente Ercília Maria Braga de Olinda, hoje aposentada, sob atual coordenação de Luciane Germano Goldberg e Sahmaroni Rodrigues de Olinda. A atividade foi proposta para participantes do grupo de pesquisa como processo reflexivo junto a oito pessoas, contando com mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da UFC (PPGE/UFC), do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/IFCE) e um graduando do curso de Pedagogia da UFC, todos docentes das redes pública e privada, nas diversas etapas da educação básica, e um integrante cuja atuação se dava na modalidade não escolar de educação.

Os dados aqui apresentados são figurados a partir de nossos diários e anotações enquanto participantes e mediadores do CRB, como também dos relatos de duas outras participantes que socializaram suas experiências. Gomes, Pereira e Santiago (2021) mencionam a importância de tecer narrativas sobre experiências de ensino, de modo que possamos refletir sobre as estratégias e dispositivos didáticos utilizados nos processos de formação docente. Entendendo que “[...] toda pesquisa é mesmo um processo formado por escolhas subsequentes [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 90), possibilitando-nos entender a pesquisa como um

processo criativo/produtivo/responsivo que visa criar outros modos de perceber o mundo, compomos um esboço figurativo desse espaço-tempo formativo possibilitado pelo CRB.

Dessa maneira, o CRB foi utilizado como meio para sensibilizar, cultivar e colher as narrativas dos oito participantes, oportunizando estratégias que favorecem o processo de expressão de si para/com o outro, nesse movimento de inteira partilha sobre a subjetividade que reside em cada um.

Assim, no primeiro dia conhecemos mais sobre o CRB, tendo a presença da própria criadora, a Profa. Dra. Ercília Olinda, que nos contou sobre como foi o percurso desse procedimento metodológico até então, caminho que germinou e floresceu em tantos trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, livros), com os quais tivemos contato nesse dia.

No segundo encontro, tivemos uma experiência de expressão corporal coordenada pela Profa. Dra. Renata Lemes, do curso de Teatro do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC), o qual teve como objetivo favorecer um momento para inaugurar movimentos, gestos, caminhadas e emoções, oportunizando maior integração e construção relacional entre todos os participantes. Ainda, neste dia, realizamos uma breve discussão sobre a carta da *Association Internationale des Histoire de Vie en Formation*<sup>1</sup> (ASIHVIF) (2016) e construímos o acordo biográfico que pautou nossos encontros subsequentes.

No terceiro encontro produzimos as nossas narrativas orais, em pequenos grupos, tendo como pergunta geradora “Como me tornei o/a/e educador/a/es que sou?”, e cada participante teve até 30 minutos para narrar. A narrativa foi gravada, para ser transcrita posteriormente, por cada participante, nas duas semanas seguintes. Ao verbalizar e gravar nossa narrativa para a transcrição da atividade, obtivemos respostas que, com o amadurecimento, conseguimos apreciar e (re)interpretar, possibilitando (re)pensar nossa postura ao encarar o passado, viver o presente e projetar-se para o futuro. Finalizamos a manhã reunidos novamente no círculo com todos os participantes, reservando um momento para a partilha das experiências da biografização no CRB. Esses momentos fazem-nos perceber os tais saberes da experiência de que nos falam Nóvoa (1992) e Pimenta (2010) e que, sem esses momentos coletivos de reflexão propostos no CRB, podem não ser conscientemente ativados em nossa prática docente, daí a importância destes momentos.

O último encontro foi marcado pela leitura das narrativas transcritas e pela colaboração narrativa, nos mesmos grupos iniciais, em que os participantes puderam fazer sugestões no texto

---

<sup>1</sup> Associação Internacional de História de Vida em Formação, tradução nossa.

um do outro. Neste ponto, pudemos perceber o respeito mútuo e indicações pertinentes dos integrantes sobre as narrativas, possibilitando um movimento de apreciação, partilhamento e ampliação dos textos transcritos.

Na etapa final, foi realizada a “metáfora da árvore” (OLINDA, 2018), que consistiu na elaboração individual de uma árvore, na qual colocamos as bases fundadoras da nossa vida (raízes), as experiências formativas de vida (caule) e os nossos sonhos futuros (copa). Neste momento, a linguagem do desenho veio como meio comunicativo e expressivo, servindo como um canal para a materialização das memórias, dos anseios, dos desejos, das experiências e dos sonhos que fazem morada em cada um de nós. Por isso, este momento foi mais uma oportunidade de refletirmos e pensarmos sobre o que nos motivou a sermos docentes (passado), o que nos presentifica a continuar caminho na estrada da docência (presente) e quais são os nossos interesses e sonhos que poderão, ou não, viabilizar a nossa atuação/ampliação enquanto professores (futuro).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Círculo Reflexivo Biográfico é um dispositivo teórico-metodológico e formativo cujo propósito é oportunizar um espaço em que os participantes partilham suas experiências e constroem suas respectivas “biografias educativas”, a partir do experimentado por cada um (DOMINICÉ, 2010). A biografia educativa, segundo Josso (1988, p. 40),

[...] designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada ‘auto’ na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.

Importa destacar a relevância das pesquisas pautadas nas histórias de vida na formação docente inicial ou continuada, categoria que, de acordo com Sousa (2006, p. 25), vem sendo utilizada

[...] em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si.

O CRB é uma abordagem que contribui para o distanciamento do “mundo vivido”, possibilitando desvelá-lo e problematizá-lo criticamente problematizando-o, em que o sujeito se “[...] re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FREIRE, 2006, p. 107). Além disso, o CRB viabiliza o reconhecimento e a valorização dos “saberes experienciais e as práticas dos professores” (NÓVOA, 1992) e rompe com a lógica racionalista e conteudista da formação docente. Especialmente no período de crises pelo qual passamos, é necessário reconhecer a multidimensionalidade do ser humano, para transpor os paradigmas cartesianos de educação ainda hegemônicos.

O CRB se estrutura em seis princípios que orientam seu processo: formativo; dialógico; sociopolítico; antropológico, princípio da potência narrativa; e princípio integrador. Olinda (2010, p. 24-25) configura os princípios:

Princípio formativo – a reflexividade crítica permite passar das experiências existenciais às experiências formadoras; 2) Princípio dialógico – seres em interação deixam-se atravessar pela verdade do outro, experimentando o diálogo como fundamento da ação educativa libertadora; 3) Princípio Sociopolítico – inseparabilidade entre processos identitários e dimensão societal; 4) Princípio Antropológico – discute a relação entre sujeito e narração, destacando a capacidade da linguagem como constitutivo do humano; 5) Princípio da potência narrativa – permitindo que tenhamos verdadeiras experiências e desenvolvamos crescentes níveis de autonomia; 6) Princípio Integrador – como prática consciente e integral de educação de si.

O CRB é um espaço que promove condições para que cada participante, a partir de suas vivências, crie enredo para o vivido, pois, ao narrar-se, cada um expõe suas experiências, considerando que “[...] é a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; [...] que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão”, ou seja, é a narrativa que “faz de nós o próprio personagem de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 35-36). Esse processo possibilita o movimento investigativo, o voltar para si e observar o que se é, a experiência vivida, as projeções enquanto intenções futuras, levando ao entendimento que a constituição identitária do ser humano é um processo inacabado, sem data de conclusão, visto que viver é uma constância, um exercício contínuo que recebe a influência dos fatos e das experiências vividas, dos construtos sociais e culturais, por intermédio das situações experimentadas e das interações estabelecidas consigo mesmo e com o outro.

Ao evocar as memórias dos participantes do CRB, as narrativas de suas experiências tencionam oportunidades para que outras vozes se entrelacem, na conjugação dos tempos

passado, presente e futuro, em uma construção histórica do campo social, pois “[...] a narrativa modifica aquilo que vivemos, fazendo apelos para a ação e (trans)formação de quem ouve e de quem narra” (OLINDA, 2019, p. 275), considerando o retratado por Ricoeur (2010, p. 93), em *Tempo e narrativa*, ao acentuar que “[...] o tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal”.

No desenvolvimento do CRB, o coordenador do grupo disponibiliza materiais para que os participantes exerçam uma escrita reflexiva de si, através da linguagem, valendo-se de uma diversidade de mecanismos de expressões. Esses mecanismos viabilizam os participantes a dizerem as suas experiências de vida, que possibilitem os sentidos de quem narra e de quem escuta, emergindo suas identidades de sujeitos históricos que configuram e reconfiguram sua existência, em um percurso dinâmico de ser e estar no mundo. Isto posto, é pertinente destacar que:

O CRB também foi enriquecido com as elaborações de Maria da Conceição Passeggi, frutos das ‘mediações biográficas’ realizadas em grupos reflexivos, inicialmente com professoras leigas e, em seguida, com profissionais em formação inicial, pós-graduada e continuada. Destaco as seguintes categorias de suas contribuições: ‘sujeito biográfico’, ‘reflexividade biográfica’ e as três dimensões da ‘mediação biográfica’ (iniciática, maiêutica e hermenêutica). As fontes teóricas que sustentam o CRB exigem ainda a compreensão sobre a relação entre escuta, narrativa, experiência, temporalidade e formação, daí a importância de autores como: Paul Ricoeur, Jorge Larrosa, Gaston Pineau, Christine Delory-Momberger e Marie-Christine Josso. (OLINDA, 2020, p. 22).

Nessa direção, o desenvolvimento a contento de um Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) requer: rigor metodológico, sensibilidade, criatividade, humanização, escuta atenta e sensível que, na prática, encontra-se na definição de Marinas (2007, p. 52), ao dizer que “[...] a história de vida se reserva à indagação do relato de vida e de seus documentos, isto é, à totalidade da vida de quem fala desde que nasceu até o momento presente, e da escuta”. Nesse intento, cabe destacar que o ato narrativo envolve o narrador na sua integridade espiritual, corpórea, social, ética e política, como bem destaca Olinda (2020), na relação recíproca de narrar de si para o outro que atentamente escuta e compreende que as narrativas se entrelaçam exigindo uma relação dialógica.

A prática da escuta no tratamento das narrativas (auto)biográficas requer uma postura de receptividade que recusa antecipar qualquer juízo, evita preconceitos e adota uma atitude de aceitação plena do outro. Esse processo busca compreender o contexto subjacente à história narrada, analisando o encadeamento das experiências vividas para produzir sentido. Além

disso, as interações entre os participantes do CRB não apenas agregam valor ao diálogo, mas também incorporam as contribuições dos diversos espaços formativos que moldaram cada indivíduo participante. Para tanto, conclui Barbier (1998, p. 172): “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir no próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

Enquanto organização do Círculo, Olinda propõe que cada encontro do CRB possuísse 4 momentos: acolhida, presentificação, biografização e integração experiencial. Ao todo, tivemos 6 momentos, dos quais 4 encontros se deram de modo presencial e 2 reservados para as transcrições das narrativas orais dos participantes. Em síntese, o Círculo Reflexivo Biográfico é um dispositivo de pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, a qual favorece uma abordagem inter/transdisciplinar do objeto de estudo, permitindo os relatos das experiências e suas interpretações. Quando tais experiências geram aprendizados e transformações, que promovem o processo autoformativo da pessoa, são vistas como “experiências formadoras”, pois “afetam nossas identidades e subjetividades” (JOSSO, 2010, p. 38).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção vamos discutir sobre momentos, narrativas e percepções que fomos tendo a partir da imersão que esse Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) tocou e favoreceu a todos, trazendo as principais reverberações e reflexões que percebemos a partir de toda a itinerância viva e intensa que construímos ao longo dos encontros.

Assim, notamos a existência nas narrativas duas dimensões que foram aparecendo e que levaram os integrantes ao campo da docência. O primeiro é o grupo que relata a causalidade de acontecimentos que os levaram a cursar alguma licenciatura e o segundo traz a presença de outros familiares que já eram professores e que foram inspiração para que se tornassem docentes também. Nisso pudemos constatar uma gama de atravessamentos singulares que cada participante passou e que os levou a atuar em escolas e que, mesmo com as particularidades de cada um, observamos, no coletivo, experiências parecidas que foram sendo apresentadas nas narrativas. Aqui, é possível percebermos o paradigma do singular-plural (FERRAROTTI, 2014).

A dimensão do estético também foi primordial para a integração e sensibilização dos integrantes para as suas participações em cada encontro, viabilizando uma ambiência e meios de expressão e sensorialidade (desenho, dança, música, cheiros, entre outros), que foram dando

“liga” e proximidade entre todos. Através da arte, do sensível, do toque, do afetivo e da presença foi possível termos mais abertura para expressar nossas histórias de vida, favorecendo um canal para nos colocarmos de forma inteira, exteriorizando alegrias, dores, medos, sonhos e anseios que fazem parte das nossas trajetórias docentes. Ainda, a estesia foi uma muleta para narrar os saberes e conhecimentos que estavam guardados em nós, construções que vão sendo criadas pelos atravessamentos entre o tempo, espaço e nas relações com o outro, nos interpelando para a caminhada na docência.

Nas narrativas oriundas a partir das sensibilizações estéticas e sensoriais, pudemos perceber certa rigidez, medo e receio (no início) nas múltiplas expressões oportunizadas. Entendemos que isso se dá, em muitos participantes, pelas repressões e opressões vividas em suas trajetórias de vida, no qual, por vezes, os foi dessensibilizando para uma expressão mais subjetiva, artística e de entrega ao momento vivido. Isso se dá pela lógica cada vez mais veloz na qual a sociedade está imbuída, além da marginalização em que a arte é colocada, por ser desconsiderada como uma dimensão humana importante para nós (DUARTE JÚNIOR, 2000).

Outro ponto que apareceu nas narrativas dos participantes é o quanto a escolha de seguir como professores os levou para outras veredas, cidades e oportunidades. Ter acesso ao campo da docência os oportunizou conhecer novos espaços formativos que os ajudaram nesse contínuo processo de construção de si. Ainda, através desse movimento de tornar-se docentes, todos apresentaram histórias singulares que os motivaram a ir em busca de ampliar a dimensão do estudo, levando-os para a pós-graduação (mestrado e doutorado), muito motivados por questões desafiadoras e reflexivas vividas nos espaços escolares em que atuam/atuaram.

Isto demonstra o quanto o espaço escolar é um ambiente epistemológico onde saberes, conhecimentos, teorias, hipóteses e questionamentos atravessaram e mobilizaram os participantes do Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), dando-lhes importantes indícios para a sua constante construção de ser professor, mas também pesquisador. Ou seja, o espaço escolar aqui foi equalizador de pesquisas que nasceram imbricadas com os anseios e interesses de cada integrante, no qual podemos perceber diferenças e semelhanças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que participar do CRB foi um momento experiencial em que pudemos evidenciar, discutir e refletir sobre os saberes e caminhos constituídos até a docência. Isso só

foi possível através de uma conexão coletiva baseada na cumplicidade, cooperatividade e pleno respeito entre todos, oportunizando um ambiente de coletividade e de confiança.

Através das singularidades de cada sujeito, seres complexos e integrais, fomos reverberando os nossos sentidos e experiências nesse paradigma do singular-plural, emergindo nossas trajetórias de vida, escolar e acadêmica, por vezes opressoras, por isso, as linguagens estéticas foram imprescindíveis para irem quebrando as amarras que foram colocadas para nos dessensibilizar para as belezas da vida. Dessa maneira, a dança, a música, o desenho, os cheiros foram importantes para nos ajudar a se conectar e expressar na ambiência constituída no CRB.

Com este espaço do encontro, fomos nos encontrando no olhar com o outro, estabelecendo laços de comunhão, em que cada dia de encontro foi ficando mais próximo e repleto de afeto. Narrar para o outro dimensões tão significativas e particulares para nós não é um movimento fácil, mas esse contato tão sincero viabilizou irmos estreitando cada vez mais esses laços nessa relação entre o eu-tu. No entanto, isso só foi possível através de uma confiança que foi sendo estabelecida, principalmente a partir do acordo biográfico, dando condições para que a entrega fosse se descortinando mais e mais. Com isso, quebramos com a lógica do individualismo, competitivismo e mercantilismo.

Assim, a dimensão do escutar foi primordial para os processos de identificação e diferenciação que pudemos estabelecer a partir das narrativas do outro. Através dos caminhos e encruzilhadas vividos pelos outros, pudemos exercer a alteridade e entender que somos seres sociais, históricos, culturais, estéticos, narrativos e, principalmente, humanos, pois reconhecendo esta certeza é que entendemos e aceitamos nossa condição de afetar e ser afetado pelo outro.

Nesse processo, por sermos pessoas sempre no caminho de “ser mais”, pois só assim constituímos nossa humanidade, tentar responder “Como venho me tornando o(a) educador(a) que sou hoje?” foi uma ação complexa, visto que ela trouxe uma carga de memórias, lembranças, histórias e marcas que habitam o nosso ser, o ser de cada integrante do CRB. A partir disso, através das narrativas, as nossas trajetórias foram emergindo, dando espaço para uma linha espiralada cheia de passado, presente e futuro. Isto começou com o minimuseu que compusemos no primeiro encontro, em que cada um levou um objeto (livros, cadernos, mandalas, lápis, pincéis, desenho, entre outros) que representava a sua dimensão docente na vida. Essa delicadeza, materializada em algo palpável demonstrou, como os saberes docentes vão sendo construídos ao longo do tempo, podendo ser despertados através da materialidade;

algo que representa com uma característica significativa algum momento que constitui a dimensão docente de cada integrante.

Estar mergulhados na experiência vivida no CRB nos convidou a (re)encontrarmos-nos com as nossas caminhadas de vida, no qual a itinerância singular de cada um foi se imbricando com as histórias do outro. Assim, emergiram complexos saberes, percepções e compreensões que dão materialidade sobre esse sujeito professor/pesquisador presente em cada participante. Ainda, por meio de cada vivência, pudemos experimentar e expressarmos-nos através de situações que tocaram à ética e à estética, presentes, principalmente, nos movimentos de escuta, sensibilização e narração, sendo fontes transformadoras e basilares para que todo o CRB fosse construído, desaguando na nossa reflexão e formação em professores/pesquisadores (auto)biográficos.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

Carta da ASIHVIF. Nossa Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, maio-ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2000.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, D. P.; PEREIRA, A. S. M.; SANTIAGO, J. da. S. Refazendo os percursos da disciplina bases socioantropológicas da Educação Física. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5503>. Acesso em: 14 set. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 37-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida em formação**. 2. Ed. Natal: EDUFRN, 2010.

MARINAS, José Miguel. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Madrid: Síntesis, 2007.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 12 maio 2024.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Grupo de Pesquisa DIAFHNA – Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. In: SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria da Conceição de; ABRAHÃO, Maria H. M. Barreto (Org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica e práticas de formação**. Natal: EDURN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação, 4.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra**: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental. 2018. Tese (Promoção para professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; PINTO, Elismária Catarina Barros. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 263-286, mai./ago., 2019.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Narrativas Autobiográficas e Religiosidade** / Ercília Maria Braga de Olinda; Renata Marinho Paz (Org.). Fortaleza: EdUECE, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: Identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-38.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 22–39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 14 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: o tempo narrado. Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: como se relacionam? In: **Diálogos com Reggio Emília**. Escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 124-129.

## “ONDE QUERES MISTÉRIO, EU SOU A LUZ”: A DIDÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bernadete de Souza Porto – Universidade Federal do Ceará  
Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos - Universidade Federal do Ceará  
Talita Almeida Rodrigues - Universidade Federal do Ceará

### RESUMO

Neste artigo apresentamos reflexões acerca da Didática no Ensino Superior e do desenvolvimento do saber pedagógico no processo de formação continuada de professores universitários, a partir das contribuições do Projeto Ateliê do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), evidenciando a relação entre teoria e prática, conteúdo e forma, como princípios da formação docente, traçando como objetivo geral identificar as contribuições do referido projeto para o trabalho docente de professores universitários. A pesquisa está fundamentada em autores como Masetto (1998), Cavalcante (2014), Pimenta (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros. Quanto à abordagem da pesquisa, fizemos uso da qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa traz como resultado a compreensão de que o processo de formação continuada proposto pelo Ateliê CT, possibilitou aos professores universitários a reconstrução de saberes e práticas pedagógicas, abriu espaço para uma formação continuada de forma autônoma, participativa, ativa e coletiva, criando abordagens e métodos a partir da experimentação e compartilhamento das ideias uns dos outros.

**Palavras-chave:** formação docente, docência universitária e teoria crítica em educação

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma o desenvolvimento docente na Universidade Federal do Ceará (UFC) como um *locus* de investigação, análise e constituição da teoria crítica em educação. A intenção é submeter a experiência construída e os conhecimentos produzidos em Programas de Formação Continuada de Professores, especificamente a ofertada pelo Ateliê de Ensino, à reflexão e análise teóricas no campo da formação docente. E afinal, o que é o Ateliê?

O Ateliê compôs, de 2015 a 2019, umas das quatro atividades de formação oferecidas aos docentes veteranos da Universidade Federal do Ceará. Eram ações coordenadas pela equipe do programa de formação “Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) (UFC, 2019). O Ateliê dialogava com a compreensão de que um dos modos de superar o “hiato” que caracteriza a formação docente parte do entendimento que é necessário desenvolver um processo de formação a partir do contexto. Nesse sentido, o Ateliê buscou a promoção de “[...] processos continuados de profissionalização docente, que passam pela reflexão e pela pesquisa da própria prática em sala de aula.” (PIMENTA, p. 18, 2014).

Esta pesquisa, está fundamentada em autores como Masetto (1998), Cavalcante (2014); Pimenta (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2006) entre outros, e se desenvolveu tomando por base as seguintes concepções: didática, formação docente, docência universitária e teoria crítica em educação.

A partir dessas categorias de investigação, o objetivo geral foi identificar as contribuições do Programa de Formação Continuada de Professores, especificamente a ofertada pelo Ateliê de Ensino, para o trabalho docente de professores universitários. Teve como objetivos específicos estabelecer a relação entre a didática e a docência no ensino superior e descrever as contribuições do programa de formação para a ação didática de professores universitários da UFC.

Inicialmente, apresentamos reflexões acerca da Didática na Educação Superior, com o intento de desbravar o desenvolvimento do saber pedagógico no processo de formação contínua de professores universitários, a partir das contribuições do projeto Ateliê do CT, vinculado ao trabalho com professores de cursos de engenharia. Compreendemos que analisar essas relações possibilitam-nos subsidiar o constante aperfeiçoamento das políticas de formação de professores que assumem a epistemologia da prática e Teoria Crítica em Educação como fundamentais neste processo de desenvolvimento.

## **1. METODOLOGIA**

O método que escolhemos de análise e organização de dados foi o Materialismo Histórico-Dialético, por contribuir para lançarmos olhares investigativos com criticidade e reflexão permanente, compreendendo a importância que caracteriza a historicidade dos sujeitos, e a necessidade de abordar a sua subjetividade, para chegarmos a compreensões sólidas das questões e problemas que dizem respeito à formação continuada de professores (CHIZZOTTI, 2010).

Quanto à abordagem da pesquisa, fizemos uso da qualitativa. A relevância desta abordagem se expressa, para Bogdan e Biklen (1997), pelo fato de que ao “(...) apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador externo” (p. 48).

Quanto ao instrumento para geração e coleta de dados, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas. Trivinõs (2013), enfatiza a ideia de que na abordagem qualitativa, a utilização

de entrevistas semiestruturadas é um dos principais e mais recorrentes meios para a coleta de dados.

Em relação ao *locus* da pesquisa, diz-se que foi realizada no Ateliê de Ensino do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os sujeitos participantes são os docentes veteranos da UFC, todos docentes dos cursos de Engenharia, e integrantes do Ateliê do CT. O critério de escolha dos sujeitos foi a participação em sua amplitude, ou seja, aqueles que estavam no ateliê desde o primeiro momento de planejamento coletivo, em 2015, até a observação de aulas dos colegas, em 2020. As entrevistas foram realizadas em 2021.2 e feitas em dois blocos: uma entrevista coletiva, em grupo, com cinco integrantes do Ateliê e duas entrevistas em profundidade, com três destes professores. Cabe ainda destacar, em relação aos entrevistados que o seu tempo de magistério na educação superior está no intervalo de 05 anos a 12 anos. A participação no Ateliê variou de 2 a 6 anos.

## **2. DOCÊNCIA E DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: fios entrelaçados com a formação docente**

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), “[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo.” (p. 36)

Nessa perspectiva, não há uma compreensão de que se faz necessário questionar os processos de ensino e aprendizagem, tampouco refletir sobre a estruturação de práticas docentes. Em oposição a essa perspectiva, nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a docência universitária é permeada pela constituição de saberes específicos que lhe conferem identidade. Neste sentido, segundo Cavalcante (2014, p. 45), a Pedagogia Universitária pode ser caracterizada como a pedagogia que tem por “[...] objeto de estudo o ensino-aprendizagem desenvolvido na universidade, e exige uma atenção à formação para o exercício docente.”

De acordo com Almeida (2012, p. 96), “[...] chamamos de Pedagogia Universitária como o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade”. Neste sentido, a Pedagogia Universitária busca, principalmente, refletir sobre as maneiras de ensinar e aprender no contexto da universidade, bem como refletir sobre a relação entre este nível de ensino e o contexto social mais amplo. A esse respeito, Esteves (2008, p.

103), acrescenta que, “Falar de pedagogia do ensino superior é, para nós, falar de ciência a ensinar e aprender, e de ciência sobre o ensinar e o aprender”. A autora complementa dizendo que o primeiro esteio de uma pedagogia universitária é necessariamente o saber disponível para ser ensinado e para ser aprendido.

Esta é uma temática relativamente recente nas pesquisas que tratam do ensino universitário. Surgiu como um terreno profícuo de debate acerca da docência no Ensino Superior. Sendo assim, é quase unânime nas discussões propostas pelos autores que tratam da Pedagogia Universitária a problemática da formação do professor que atua neste nível de ensino. Esta problemática encontra-se posta na própria concepção de docência universitária expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Segundo esta Lei (Artigo 66) “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Entretanto, preparação, não é o mesmo que formação, além disso, os cursos de mestrado e doutorado preparam o pesquisador e não o professor. Nesta perspectiva, a formação do professor universitário, conforme assegura Cunha (2006) é concebida tradicionalmente, como atinente quase que exclusivamente aos saberes dos conteúdos de ensino das áreas específicas. Espera-se, portanto, que este professor se torne cada vez mais um especialista em sua área, que ele produza cada vez mais pesquisas que servirão para legitimar academicamente o seu campo científico. Aliada à ação de pesquisar, este professor é também muito valorizado pela atividade de orientação na produção de monografias, teses ou dissertações, bem como pela participação em bancas de avaliação desses trabalhos.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 107), é preciso ainda destacar o fato de que [...] embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado ou doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto. No contexto do ensino superior, o professor já ingressa em departamentos para atuar em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce.

Diante disso, acreditamos que o ensino na universidade deve possibilitar, além da formação de profissionais para atuar nos diversos ramos da sociedade, o desenvolvimento de uma atitude científica e crítica perante o mundo, bem como a produção de novos

conhecimentos. Essa produção envolve a crítica, a pesquisa, o contato com os diversos saberes do mundo circunstancial e, principalmente, reelaboração daquilo que se aprende. Essa tarefa, portanto, exige que além de dominar o conteúdo da sua área, também seja capaz de realizar a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta compreensão, Pimenta e Anastasiou (2014), argumentam que ensinar na universidade é a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor à substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 103-104).

Tais argumentos nos remetem à algumas reflexões acerca dos saberes pedagógicos necessários à docência na universidade. “Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente”, procurando conduzir “a uma progressiva autonomia do aluno”, “procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisto, desenvolver processos de ensino e aprendizagem” (ZABALZA, 2014), exigem do professor uma preparação que vai além da mera transmissão de conteúdos, pois demanda adaptação de conteúdos, métodos de ensino e processos avaliativos à realidade educativa que se mostra, impõe, portanto, o domínio dos saberes pedagógicos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta pesquisa trouxe a investigação sobre as visões dos docentes integrantes do Ateliê do CT acerca da Didática e seus elementos, quais sejam: concepção de educação, planejamento e avaliação da aprendizagem em conformidade com os preceitos da Teoria Crítica em Educação. Foi-nos possível, através das entrevistas, compreender a contribuição do estudo aprofundado sobre conceitos da Teoria Crítica em Educação para a atuação de professores da UFC, em seu projeto de formação continuada.

A seguir, iremos abordar as visões dos sujeitos participantes da pesquisa sobre didática e formação docente, com o intuito de analisar as contribuições do programa de formação continuada desenvolvido através do Ateliê.

Observa-se que os professores trazem visões críticas acerca da docência universitária sob a ótica da Teoria Crítica em Educação, lançando luzes sobre a epistemologia da prática que se valem da totalidade, a contradição e o movimento como fundamentos de uma Pedagogia crítica (TERRIEN, 2002).

Uma das “ateliers”, ao nos falar sobre as contribuições das vivências nos encontros propostos pelo Ateliê, discorre acerca da importância do saber pedagógico para o desenvolvimento da docência universitária, destacando que a ausência de formação pedagógica foi uma problemática que a motivou a participar do processo formativo, assim ressaltando “[...] fomos treinados para sermos pesquisadores e fizemos concurso para sermos professores.”

É notório, nesta sua fala, que o Ateliê caracteriza-se pela adoção de uma metodologia flexível às necessidades dinâmicas dos sujeitos participantes, sem descuidar do rigor científico e ético do lugar que se propôs a ocupar: um espaço de formação comprometida com as reais dificuldades do exercício da docência, colaborando com a investigação e reflexão do cotidiano docente para construção de saberes/fazeres inerentes à prática da docência universitária. Podemos consolidar essa constatação pela narrativa de outro professor participante da pesquisa, corroborando com essa visão, quando conta que no Ateliê os docentes têm trabalhado bastante as questões relacionadas à sala de aula, desde o planejamento, os métodos até a forma de avaliar. Em sua fala expressa que o Ateliê:

[...] tem sido uma contribuição muito grande, pelo menos eu, tenho aprendido muito com esse ambiente [...] e tem sido muito interessante porque a gente tá vendo a teoria e aplicando isso na sala de aula e tem sido bastante efetivo. Eu acredito que a gente deu um salto gigantesco assim em termos de qualidade na sala de aula, por conta dessas informações da formação que estamos recebendo.

Da mesma forma, isso pode ser observado na narrativa de outro professor entrevistado, ao nos contar que os encontros do Ateliê contribuíram muito para suas práticas, e “brincou” comparando-o com uma terapia, só que profissional:

O Ateliê [...] é uma espécie de terapia semanal, assim, uma terapia pedagógica, a gente sai de lá com as ideias revigoradas. Assim, a gente se questiona, como numa terapia, se pergunta ‘por que eu não eu fiz isso?’, ‘por que eu fiz aquilo?’. A gente visualiza muito os nossos erros, e isso é sangue novo. Às vezes, na mesma semana ou na semana seguinte, eu me pego fazendo coisas que se eu não tivesse ido para o Ateliê naquela semana eu não teria feito, sabe?! Então assim, são pequenas práticas, são pequenas posturas, pequenas atitudes do dia a dia né.

Essas falas expressam contribuições do Ateliê para a formação contínua do professor universitário, quando destacam que a docência é uma profissão que exige uma eterna autoformação, carecendo de “[...] processos continuados de profissionalização docente, que passa pela reflexão e pela pesquisa da própria prática em sala de aula.” (PIMENTA, p. 18, 2014). Essa atividade formativa em contexto se diferencia pelo seu caráter de reflexão das práticas pedagógicas em ação, ou seja, os professores participantes compartilham sua ação em sala de aula, seja expondo atividades exitosas ou solicitando auxílio para solução de problemas, eles interagem em uma rede de aprendizagem em que quem ganha são os principais sujeitos do processo educacional: professor e aluno.

Outro aspecto que queremos destacar, diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, a relevância do processo formativo proposto pelo Ateliê para as aprendizagens dos estudantes. Nas narrativas dos professores, é possível perceber que ao refletirem sobre os saberes pedagógicos e sobre as questões que atravessam à docência universitária, eles podem repensar caminhos alternativos para estabelecer a relação com os estudantes e com o conhecimento. Vejamos abaixo uma dessas falas:

Eu estou trazendo para dentro da sala de aula aquelas reflexões que a gente tem no Ateliê e o que eu percebo é que os alunos estão muito mais interessados, eles estão participando mais das aulas com as mudanças que nós implementamos na sala de aula e tudo isso é reflexo do que a gente vem discutindo no Ateliê.

Nesse sentido, é possível observar que a formação continuada dos docentes integrantes do Ateliê, contribui não apenas para o aperfeiçoamento da prática docente, mas reflete também na aprendizagem dos estudantes, os quais se beneficiam por estarem incluídos em um processo de planejamento e avaliação que adota inovações educacionais, mobilizadas por interações de base ativa e qualificada na dialogia onde estudantes podem aprender, concomitantemente aos seus professores, a serem sujeitos mais ativos, críticos, criativos, reflexivos e autônomos na construção do conhecimento e da sua atuação profissional. Isto reflete na percepção que os professores vão desenvolvendo acerca dos conteúdos acadêmicos. Com esta pesquisa, constatamos também que, com o processo formativo em contexto, o olhar investigativo dos docentes universitários desloca-se de um currículo conteudista para a percepção de que na centralidade do processo de ensino está a aprendizagem do estudante, os sentidos e significados que este pode construir ao longo da caminhada formativa, sem, necessariamente, cumprir uma lista de conteúdos prescritos.

Mas a gente trabalhava em termos de conteúdo né, era assim ‘eu dei o conteúdo todinho’, o que eles aprenderam eu não sei. Agora eu não me preocupo tanto em dá esse conteúdo todo, mas nas partes que eu trabalho em sala têm algumas habilidades, algumas competências que eu desejo que eles desenvolvam e eu tenho a impressão de que...eu me sinto satisfeito ao vê-los no fim da disciplina.

Eis aqui uma questão central do trabalho docente: a aprendizagem discente. Nessa perspectiva, segundo Masetto (1998) o papel docente de facilitador, orientador, estimulador e incentivador é fundamental, enfatizando a necessidade do profissionalismo para o exercício da docência. Para a concretização dessas práticas, Masetto acha necessário “um contínuo processo de aprendizagem que deve se configurar como uma ação permanente na Instituição de Ensino Superior (IES), visto que na academia e fora dela, pela própria velocidade com que sucedem as informações, o conhecimento é dinâmico e transitório” (1998, p. 67).

Por fim, é importante registrar as narrativas sobre o que representou a participação e constituição do Ateliê do CT para estes docentes.

Uma vivência inesquecível. Uma oportunidade de crescer, aprender e dividir experiências. O Ateliê foi acima de tudo um local de troca sincera entre docentes que foram preparados para serem pesquisadores e não professores universitários. Além disso, um ambiente de aprendizagem pedagógico e de formação docente voltado para o Ensino Superior.

O Ateliê constituiu-se, pois, como lugar das possibilidades, das dúvidas, das inquietudes, das belezas, dos afetos e afagos. Lugar de confrontos, de acolhimento, de nutrição de ideias. Tempo de fomento e conceção de espaço para uma Didática que se percebe inventiva, criativa e reflexiva. Lugar que se configura como uma possibilidade de recusa a solidão que caracteriza, para muitos, o exercício da docência. Lugar de ressignificação de um processo identitário quando confere lugar privilegiado para a escuta, a partilha, o diálogo e o confronto como elementos que permeiam a construção de uma identidade pessoal e coletiva.

Ademais, quando coletivamente debruça-se sobre o planejamento, o Ateliê refuta a ideia de que improvisar é o mesmo que ser criativo. Para Cavalcante (2014), há um diálogo inegociável quando se pensa a docência no ensino superior, com enlaces na Pedagogia Universitária, qual seja: é necessário avaliar para planejar. Eis aqui outra narrativa que expressa uma representação do Ateliê para um dos sujeitos participantes da pesquisa.

O planejamento agora é rotina. Com certeza. O processo de ensino-aprendizagem na minha trajetória docente foi despertado dentro dessa iniciativa e ancorado em outras que, muitas vezes, surgiram por conta das pontes que o Ateliê construiu. Confesso que sequer planejava as minhas aulas pensando em planejamento pedagógico em si.

O Ateliê, portanto, indica possibilidades de “abraçar” a perspectiva do sujeito inacabado, conforme nos inquieta Paulo Freire. O Ateliê, mesmo transitando entre áreas diversas, firma laços na heterogeneidade, quando se percebe olhando sob diversas perspectivas para um objeto

multifacetado. Concebe a diversidade como ponto fundamental para a concepção de uma Didática inventiva, criativa e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação continuada proposto pelo Ateliê CT, na Universidade Federal do Ceará, abriu espaço para uma formação continuada de forma autônoma, participativa, ativa e coletiva. Os professores não apenas estudaram teorias pedagógicas e metodológicas em torno da didática e do ensino, mas também produziram novos conhecimentos, criaram abordagens e métodos a partir da experimentação e compartilhamento das ideias uns dos outros.

Os ateliês do CT, deste modo, constituíram-se como um espaço de tirar dúvidas, elaborar estratégias favoráveis às aprendizagens, pensar novas formas de atuar frente à dinamicidade e agilidade das transformações ocorridas, principalmente, pelas novas tecnologias. Os docentes, com muita honestidade e criatividade, participaram de um processo formativo em que foi possível revisar saberes, aperfeiçoar suas práticas para promover uma educação de qualidade, para sonhar com uma educação inclusiva e democrática, em que o aluno e o professor sejam parceiros na construção do conhecimento. O Ateliê é, assim, um espaço para desestabilizar os olhares docentes e despertar os sentidos discentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Características da Investigação Qualitativa em Educação. In: \_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1997. P. 47-51.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, v. 7, p. 101-110, 2008.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: **Novos enfoques da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) 7 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP, Papyrus Ed.,1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus. 2002.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## A DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ingrid Louback de Castro Moura - UFC  
Ilana Maria de Oliveira Maciel - UFC  
Denize de Melo Silva Rodrigues - UFC  
Letícia dos Santos Maia - SME/FOR-CE  
Marlúcia Chagas de Lima - SME/FOR-CE

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar as contribuições da didática para a prática pedagógica de professores da Educação Básica e específicos, compreender a visão dos docentes acerca da formação na disciplina didática e elencar as dificuldades e potencialidades dessa formação. Os dados são fruto de um estudo realizado por professoras-pesquisadoras, participantes do Grupo de Pesquisa em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Ceará (GEPED-UFC). As informações foram coletadas através de um questionário *online*, que contou com 74 respostas de professores das redes pública e privada, de todas as etapas do ensino. O estudo está fundamentado em pesquisadores do campo da didática e da formação docente, tais como Candau (2001; 2012), Libâneo (2006; 2012) e Pimenta (2019). Os resultados revelam que a maioria dos sujeitos concorda com as contribuições da didática para o exercício da docência, elencando, a pouca carga horária da disciplina, o excesso de teoria e distanciamento da realidade das escolas como principais dificuldades. Entre as potencialidades, os docentes ressaltaram o valor da disciplina para uma postura crítica, voltada para a *práxis* pedagógica, o planejamento flexível e o desenvolvimento de estratégias de ensino e avaliações voltadas para as demandas dos discentes e a formação de cidadãos críticos. Conclui-se reafirmando a relevância do estudo da didática, seus temas clássicos e emergentes, na formação inicial e continuada de professores, numa perspectiva crítica e humanizadora, voltada para a *práxis* pedagógica e com maior proximidade do chão da escola, especialmente a pública.

**Palavras-chave:** Didática, Formação Docente, Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

A didática é uma área da Pedagogia que, além de campo investigativo, constitui uma disciplina ministrada nos cursos de formação de professores, que possibilita a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

Os debates sobre os saberes da didática estão presentes nas aulas da disciplina e em espaços que promovem a formação continuada de professores. Neste ensaio, aponta-se o Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente da Universidade Federal do Ceará (GEPED-UFC), idealizado por docentes da disciplina, como espaço de reflexões sobre a didática e temáticas inerentes aos desafios da formação docente. O grupo idealizado e

coordenado pela professora Bernadete Porto, iniciou suas atividades de forma remota no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19. Inicialmente formado por professoras de didática da Faculdade de Educação e por uma professora do Instituto de Educação Física e Esportes, todas da UFC. Hoje o grupo é formado por docentes de outras disciplinas e cursos da universidade, assim como por estudantes de cursos de licenciatura e professores da Educação Básica das redes pública e privada, fundamentando suas atividades no estudo, análise e discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, o ensino da didática e práticas pedagógicas.

Desses estudos e discussões, surgiram inspirações das quais emergem a questão central deste trabalho: Quais os impactos dos saberes didáticos na formação e na atuação docente dos professores da Rede de Educação Básica de ensino no Estado do Ceará? Questão que pautou na investigação proposta por este estudo, visando contribuir com a formação de professores e estimular as discussões no ENDIPE 2024.

Sinalizado o questionamento central, este trabalho tem como objetivo principal analisar as contribuições da didática na formação e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam ou atuaram na Educação Básica do Estado do Ceará, e específicos: compreender a visão dos docentes acerca da formação na disciplina didática e elencar as dificuldades e potencialidades dessa formação.

Com o intuito de auxiliar em futuras pesquisas e no desenvolvimento do ensino da didática, em uma perspectiva crítica e humanizadora, de forma a atender as demandas sociais emergentes na sociedade dinâmica e digital, estão sistematizadas as informações deste constructo.

## **METODOLOGIA**

Este artigo adota a abordagem qualitativa a fim de perceber “a compreensão dos participantes a respeito do problema evidenciado pelo pesquisador, percebendo os fatos e fenômenos à luz de narrativas, experiências e vivências.” (Mattos, p. 153, 2024).

Os dados são fruto de um estudo acerca da formação didática de professores da Educação Básica, realizado por professoras-pesquisadoras, componentes do Grupo de Pesquisa em didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (GEPED-UFC).

Para realizar a coleta de informações, foi elaborado um questionário, com o auxílio da ferramenta *Google Forms*, que permite a divulgação de um formulário online composto tanto por perguntas de múltipla escolha quanto abertas. A escolha desta ferramenta justifica-se pela possibilidade de alcançar de forma rápida uma quantidade diversificada de sujeitos para a pesquisa e, também, por colaborar para a análise dos dados, possibilitando a organização e o acompanhamento das respostas através de resumos e gráficos.

O instrumental foi elaborado com questões discursivas e objetivas e organizado em duas seções, a primeira composta pelas perguntas de identificação e a segunda pelos temas norteadores. Buscando coletar informações para traçar o perfil dos sujeitos, suas percepções e aprendizagens sobre didática, foram organizadas perguntas que buscaram conhecer os cursos de graduação e o ano de formação dos sujeitos; o município, rede e a etapa em que atuam ou atuaram como docentes; se cursaram a disciplina didática, assinalando se foi na graduação ou na pós-graduação; e a situação atual no GEPED-UFC. O formulário foi divulgado em grupos de *WhatsApp* compostos por professores das diversas áreas, redes e níveis de ensino, ficando aberto para receber respostas por quatro dias, contando em seu fechamento com 74 respondentes.

A maior parte dos sujeitos, 46 no total, possui graduação em Pedagogia, formação presente em outras duas respostas, que mencionaram o curso juntamente com a graduação em Letras, segundo curso mais citado, com 8 respostas, incluindo as formações em Letras Inglês, Português e Espanhol. O curso de Educação Física foi o terceiro mais mencionado pelos docentes, contando com 6 indicações. Além destes, os respondentes apontaram como graduação os seguintes cursos de licenciatura: Dança, Física, História, Geografia e Matemática. Também responderam ao questionário docentes graduados nos cursos de Economia Doméstica, Psicologia, Administração, Gestão Escolar e Ciências Biológicas.

Entre os respondentes da pesquisa, 86,5% (n=64) declararam atuar na rede pública de ensino, e 13,5%, (n=10), indicaram atuar na rede privada.

Como esta pesquisa é fruto de discussões realizadas no GEPED, indagou-se qual a situação dos sujeitos em relação ao conhecimento e participação, ou não, do referido grupo, indicando que 51,4% dos docentes desconhecem o grupo e 48,6% conhecem. Entre os que declararam saber da existência do grupo, 17 participam do grupo, 16 não participam e 3 docentes já participaram, mas hoje não fazem mais parte do grupo.

Sobre a etapa de ensino na Educação Básica, os sujeitos podiam selecionar mais de uma opção sobre a atuação docente. Como a maioria dos sujeitos é composta por pedagogos e pedagogas, as respostas revelaram a predominância de docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e na Educação Infantil, com 58,1% e 37,8%, respectivamente. A indicação do Ensino Médio foi feita por 28,4% dos sujeitos e dos Anos Finais do Ensino Fundamental por 24,3%. São professores forjados em lugares distintos, em tempos distintos que apresentam contribuições para nos auxiliar no entendimento da temática. Na próxima seção, apresentaremos o referencial teórico que fundamentou este estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A didática como formação política, como o ato de ensinar e de aprender, como “dimensões do processo maior - o de conhecer - fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. Ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém-aluno” (Freire, 1992, p. 110).

A didática enquanto campo de conhecimento amplia a natureza da ação educativa quando corrobora para reflexões sobre o ato de ensinar e, por conseguinte, orienta as práticas pedagógicas, considerando as suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, Libâneo (2012a, p. 39) declara que:

A Didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

Ao tratar do “movimento de resignificação na didática em seu campo disciplinar na formação de professores”, entende-se que, como disciplina ofertada nesses cursos, objetiva a ampliação de possibilidades formativas integradas ao ensino como centro do trabalho docente, conforme assinala Pimenta (2019, p. 33):

A didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são

próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Corroborando, Veiga (1994) faz uma reflexão crítica de que o ensino pela repetição, mecanicista e pautada em verificações de aprendizagem, é apenas uma reprodução mecanicista e acrítica do que se almeja ensinar e que “uma vez que os “professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que eles veiculam” (Veiga, 1994, p. 20).

A curiosidade deste constructo, se pauta na observação da formação desse professor enquanto saberes didáticos, sendo importante perceber-se em curso sobre as duas dimensões abordadas por Libâneo (2006, p. 27), a saber:

A formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia [...] Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a Pesquisa educacional e outras.

Ainda para Libâneo (2006), é preciso que se compreenda que os saberes didáticos necessários para a formação dos professores está também na abordagem teórica, pois é comum se perceber que os olhares estão direcionados para a importância da prática, muitos acreditam que um bom desempenho desse professor em sala de aula está atrelado a uma vocação natural ou experiência prática. Na verdade, a relação teoria e prática são imprescindíveis na profissionalização dos professores os tornando mais seguros na atuação como docentes.

Nesse contexto, para Franco (2012), a prática pedagógica é entendida como um emaranhado complexo e multifatorial. Elas exigem dos professores, ressignificação nas tomadas de decisão, negociação, princípios e estratégias que podem ser compreendidas em sua perspectiva global integrada à realidade docente na comunidade escolar.

Assim, para Braga (2007, p. 321), o empoderamento do professor é estabelecido pelo binômio professor-aluno no contrato didático. O conhecimento tácito da realidade escolar e o seu perfil didático acabam se constituindo como base necessária para o alcance da aprendizagem.

A comunidade dos pesquisadores e professores de didática tem cumprido com o seu compromisso: produzir conhecimentos desde, com e para a *práxis* pedagógica docente historicamente situada que apontam caminhos e possibilidades para a superação das desigualdades na sociedade brasileira. Portanto, a didática está presente (Pimenta, 2019, p. 57).

Compreendendo a didática como “*lócus* de aprendizagem e reflexão sobre não apenas como ensinar, mas também por que, para que e para quem ensinar” (Moura, 2015, p. 44), apresentaremos os resultados da análise das questões norteadoras de base qualitativa, elaboradas com o intuito de atender os objetivos deste estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção estão apresentados os resultados da pesquisa realizada mediante aplicação de questionário coletado por meio de planilha eletrônica *on-line* com 74 professores oriundos da Educação Básica do Estado do Ceará. Para ordenamento das unidades hermenêuticas presentes nas falas transcritas dos professores participantes do estudo, a análise foi realizada com o apoio dos resumos e gráficos fornecidos pelo próprio *Google-Forms*, que possibilita a observação dos dados, tanto pelo resumo das respostas para cada questão, quanto por formulário individual dos respondentes.

Todos os sujeitos afirmaram ter cursado a disciplina didática, sendo 87,8% (n=65) durante a graduação e 12,2% (n=9) na pós-graduação. Indagados se consideravam a formação na disciplina pertinente para sua prática pedagógica, verificou-se que 48,6% (n=36) dos professores concordaram totalmente com a premissa, enquanto 44,6% (n=33) dos professores afirmaram que a formação vivenciada ao cursarem a disciplina auxiliou parcialmente. Alguns participantes 6,8% (n=5) discordaram dessa interlocução entre as contribuições da disciplina didática e suas práticas pedagógicas. Com esses dados, percebe-se o reconhecimento de que a disciplina didática se constitui como elemento importante para o professor e sua prática pedagógica, para a maioria dos sujeitos (n=69).

Entre aqueles que discordaram da conveniência da disciplina para a prática pedagógica, a justificativa foi pautada no excesso de teoria e falta de conhecimento da realidade das escolas pelos professores responsáveis pela disciplina.

A dificuldade em aprender conceitos teóricos, distantes da complexidade da realidade escola, também foi uma das justificativas apontadas pelos que concordaram parcialmente com

a premissa da pertinência da formação que tiveram durante a disciplina didática. Como é possível observar na análise do professor, licenciado em História.

*As leituras estavam lá (na graduação) e eram corretas, autores e autoras que ainda hoje são atuais, mas eu não entendia à época, porque não tinha experiência em sala. A formação de professores ainda se vê às voltas com esse "dilema": a teoria precedendo à prática; ou o contrário? (S.66).*

Ao meditar sobre a importância dessa interlocução entre teoria e prática na disciplina didática, Veiga (2013, p. 18) nos lembra que

*[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo.*

Os professores respondentes pontuaram também a necessidade de incluir novas abordagens nas propostas pedagógicas na formação de professores. Diante desse contexto, novas formas de convivência em sociedade emergem novas formas de ensinar, pois corrobora com a importância de se “compreender que a intencionalidade educativa não é linear nem independente do contexto social. [...] é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos” (Veiga, 2012, p. 20).

Outro ponto analisado pelos professores que consideram a formação parcialmente adequada às suas práticas pedagógicas foi a carga horária da disciplina. Condição também analisada pelos sujeitos que apontaram a formação em didática totalmente proveitosa. Nesse ínterim, a oferta da disciplina uma vez ao longo do curso de formação inicial constitui-se, para alguns professores, como insuficiente dada a dimensão e relevância da área na formação do professor. Dessa forma, os professores consideram essencial o aumento da oferta, e por conseguinte, da carga horária, para aprofundamento das temáticas de interesse na respectiva disciplina, como é possível verificar nos depoimentos dos docentes S.4 e S.69, ambos graduados em Pedagogia.

*[...]foi bastante proveitosa, me trouxe várias reflexões sobre a prática pedagógica e também me permitiu construir um repertório base de metodologias de ensino. Todavia a carga horária ainda era reduzida em relação ao que se tem hoje no curso de graduação em Pedagogia, acredito que mais horas de disciplina seriam ainda mais valiosas. (S.4).*

*Essa disciplina se tornou importante durante a minha formação, a sua área de estudo é a essência da pedagogia e do trabalho docente. Ela me ensinou a ter uma visão clara, objetiva e crítica do processo de ensino e aprendizagem. A partir do estudo pude adquirir mais segurança em minhas práticas. Porém, achei a carga horária da disciplina insuficiente. A didática abrange temas essenciais para a prática docente, que necessitam de maior aprofundamento. (S.69).*

Como visto nos depoimentos anteriores, alguns professores definiram a disciplina didática como essencial para uma visão crítica dos processos de ensino e de aprendizagem e para a ampliação das tomadas de decisão em sala de aula, possibilitando a construção de um repertório basilar para as práticas sistematizadas de ensino. Para Candau (2012, p. 26), “o educador é o profissional que se dedica à atividade, de intencionalmente, criar condições de desenvolvimento”, nesse contexto, os professores revelam as especificidades que permeiam a sua formação enfatizando o estudo da didática, também na formação continuada, em espaços como o GEPED, como importantes no processo de aprofundamento teórico-conceitual que subsidia as práticas pedagógicas construídas no exercício da docência. Essa análise fica clara no depoimento a seguir, de S.63, que possui formação em Pedagogia e se identificou como participante do grupo.

*Por ter sido aluno de uma universidade pública com bons profissionais e principalmente com relação ao docente da disciplina citada! Reconheço que na época da graduação tinha um pouco de dificuldade para compreender todo o embasamento teórico, mas com o estudos promovidos nessa área pelo Geped, tem me ajudado bastante a compreender esse campo do conhecimento tão importante para a minha formação.*

Observa-se por meio da análise realizada em alguns relatos, a contribuição da didática para uma formação crítica e reflexiva, ampliando o olhar do educador diante do contexto social, político e cultural que permeia o exercício da prática. Nesse caminhar, cabe considerar a necessidade de ampliar as discussões teóricas e sua relação com as práticas desenvolvidas na escola, considerando que a disciplina não é um receituário que revela uma fórmula mágica de como ensinar tudo, em qualquer contexto, como bem lembra S.59, que possui formação em Pedagogia e apontou ser participante do GEPED.

*[...] considero também que o professor nunca está pronto e que a ação de ensinar exige o estudo permanente e a reflexão diuturna sobre a prática pedagógica. Assim, o fato de ter uma formação adequada para o exercício da prática pedagógica, não invalida a necessidade da formação contínua.*

A formação crítica obtida na disciplina didática incide como um caminhar de desenvolvimento para o exercício da *práxis* nas condições vivenciadas atualmente na atuação e

exercício de profissionalidade docente. Nesse contexto, a didática deve superar a dimensão puramente técnica e instrumental, reestruturada pelos que defendem o neotecnicismo e aprofundar-se nas ondas críticas que “permanecem em movimento, abertas a novas ressignificações” (Pimenta, 2019, p. 54) para que contribua com a *práxis* pedagógica.

A *práxis* pedagógica como prática social e dos fundamentos epistemológicos da didática são basilares no exercício docente. Em observância ao que Veiga (2012, p. 20) analisa [...] é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos” e corroborando com as concepções de Freire (1993), os professor S.47, formado em Pedagogia, enfatiza que, “[...] o objeto da Didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino, sendo este entendido como o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém, marcado pela mediação e pela dupla transitividade “.

Quando estimulados a citar e comentar situações em que os saberes da didática colaboraram em sua prática pedagógica, a maioria dos professores citou o planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Alguns exemplos são os depoimentos abaixo.

*Planejar uma aula sempre foi diferencial na minha proposta pedagógica. É algo que eu sempre encarei como muito importante, e que sempre me ajudou com a minha intencionalidade pedagógica. Quando não planejo, me sinto vazio e "despreparado". É óbvio que um planejamento pode mudar drasticamente de acordo com a experiência da aula, mas poderá lhe dar elementos para pensar outras estratégias. (S.16 -Educação Física).*

*Os saberes permitiram a flexibilidade da aula para aproveitar o que havia de melhor naquele momento para se ter uma aprendizagem significativa e libertária da leitura de mundo precede a leitura da palavra. Foi emocionante e inesquecível. (S.24 – Pedagogia).*

Os depoimentos acima revelam não apenas a compreensão da importância do planejamento como um saber didático, como da flexibilidade e adequação ao perfil dos estudantes, como inerentes a esse saber. A flexibilidade “[...] deve ser uma característica inerente ao planejamento do ensino, pois se trata de prática social, interativa, imprevisível” (Passos, 2014, p. 373). Com vistas na aprendizagem dos estudantes, alguns professores citaram também a importância da variação das estratégias de ensino e dos recursos utilizados.

*Por exemplo, um professor que tenha estudado didática pode aplicar os conhecimentos adquiridos ao planejar uma aula sobre um tema complexo. Utilizando diferentes metodologias de ensino, ele poderia adaptar a abordagem de acordo com as necessidades e características dos alunos, promovendo a participação ativa, a reflexão e a construção do conhecimento. Além disso, ao utilizar técnicas de avaliação diversificadas, o professor poderia verificar o entendimento dos alunos e*



O planejamento e estratégias de ensino são temas clássicos da didática que, como nos lembra Candau (2001, p. 159) e que “[...] exigem ser retrabalhados e ressitoados em todo o horizonte que vimos apresentando”.

Outro tema clássico da didática citado pelos professores foi a avaliação, lembrada pelos sujeitos como essencial não apenas na análise da aprendizagem dos estudantes como também, do próprio trabalho docente.

*Utilizei uma abordagem de avaliação formativa, onde forneci feedback contínuo ao longo do processo de escrita, ajudando os alunos a melhorar seus textos antes da versão final. [...] Essa abordagem didática permitiu criar um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, onde os alunos não apenas desenvolveram habilidades específicas de leitura e escrita, mas também aprenderam a apreciar a literatura e a expressão criativa.* (S.21 – Letras Português).

*Principalmente quando percebo que estou "falhando" na minha prática pedagógica recorro a alguns desses autores, até mesmo em forma de crítica para poder ressignificar o sentir e mudar a rota. Exemplo, sobre a indisciplina em sala de aula, estou lendo novamente alguns termos de Paulo Freire para buscar saídas para o fenômeno em si e de fato, percebi que tinha me distanciado de minha humanidade e por isso não estava conseguindo ver uma saída.* (S.17 – Educação Física).

Além das aprendizagens relacionadas acima, os professores também destacaram que a didática proporcionou a percepção dos estudantes como sujeitos do processo e de que os objetivos de ensino devem adequar-se ao perfil da turma e as condições de trabalho. As contribuições da didática para o relacionamento professor-aluno também foram citadas, bem como uma visão da Didática numa perspectiva crítica e humanizadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar as contribuições da didática na formação e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam ou atuaram na Educação Básica do Estado do Ceará, e específicos: compreender a visão dos docentes acerca da formação na disciplina didática e elencar as dificuldades e potencialidades dessa formação. No intuito de cumprir com os objetivos propostos, foram realizadas análises das respostas ao formulário de coleta divulgado em grupos de *WhatsApp* na plataforma *Google Forms*, respondido por professores em atuação na Educação Básica.

Constatou-se que a maior parte dos sujeitos concordou totalmente ou parcialmente com a importância da disciplina didática para suas práticas pedagógicas. Entre os que discordaram ou concordaram parcialmente com essa premissa, a falta de experiência no chão da escola,

durante sua formação inicial foi citada como uma barreira para compreender de maneira mais clara os fundamentos da disciplina. Essa falta de experiência durante a formação se assevera com o que foi a maior crítica assinalada por esses docentes, que relataram a dimensão muito teórica da disciplina, descontextualizada da complexidade escolar, especialmente das escolas públicas, e a carga horária considerada insuficiente para atender as discussões da disciplina.

Entre os que concordaram totalmente com a importância da disciplina em suas práticas foi assinalada a relevância da didática para uma visão mais clara e para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Neste contexto, a disciplina foi defendida como essencial para o olhar crítico dos processos de ensino e de aprendizagem e para o fortalecimento de decisões, possibilitando a criação de repertórios para as práticas sistematizadas de ensino.

Sobre as contribuições, os docentes destacaram a importância da disciplina para uma postura crítica, voltada para a *práxis* pedagógica. Também foram destacadas as colaborações da didática para as relações entre professores e estudantes, para o planejamento flexível e para o desenvolvimento de estratégias de ensino e avaliações, voltadas para as demandas dos discentes e para a formação de cidadãos críticos.

Conclui-se reafirmando a importância da didática para a formação inicial e continuada de professores, sinalizando que a disciplina deve verdadeiramente estabelecer relações entre as teorias estudadas e as práticas vivenciadas, proporcionando uma maior proximidade entre essa formação e o chão da escola, especialmente a pública. Neste contexto, assevera-se a importância dos debates dos temas clássicos da didática e da inclusão de temáticas emergentes, também sinalizadas pelos docentes, como a inclusão, gênero e violência, superando o reducionismo instrumental, numa perspectiva crítica, voltada para a *práxis*.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Maria Margarete S. de Carvalho. Pesquisa em Didática: Vivenciando a construção do conhecimento no Ensino Superior. p. 317 - 324. **Formação e Práticas Docentes. (org.) SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; NUNES, J. B. C.; NUNES, A. I. B. L.; FARIAS, I. M. S.; MAGALHÃES, R. C. B. P.** Fortaleza. EdUECE. 2007. 336 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Pa BRAGA, Maria Margarete S. de Carvalho. Pesquisa em Didática: Vivenciando a construção do conhecimento no Ensino Superior. p. 317 - 324. **Formação e Práticas Docentes. (org.) SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; NUNES, J. B. C.; NUNES, A. I. B. L.; FARIAS, I. M. S.; MAGALHÃES, R. C. B. P.** Fortaleza. EdUECE. 2007. 336 p.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A didática em questão**. 33ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática hoje**: uma agenda de trabalho. In: \_\_\_\_\_. Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 149-160.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). 2. ed. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2012. p. 43-74

MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A Didática como campo teórico-prático**: percepções de pedagogos em formação e em atuação. Tese de Doutorado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2015.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Planejamento de ensino: para além do burocratismo. In: MORAES, Silvia Elizabeth; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Estudos em Currículo e Ensino**: concepções e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 371-390.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: Abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Lições da Didática**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.