

---

## Compreensões do ato de ensinar sob o olhar dos estudantes de Didática nas licenciaturas

### Understandings of the act of teaching under the perspective of Didactic students in degrees

Viviane Aparecida Bagio<sup>1\*</sup>, Karina Regalio Campagnoli<sup>1</sup>, Maiza Taques Margraf Althaus<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

A temática deste artigo relaciona-se com o campo da Didática. O objetivo desta produção textual é analisar as compreensões sobre o ato de ensinar, a partir da perspectiva dos estudantes da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, baseada na análise textual de discurso, proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Para tanto, a abordagem metodológica contou com questionário online, em que os participantes deveriam apresentar suas percepções sobre as contribuições da disciplina de Didática em seu processo de formação acadêmica. O aporte teórico ancora-se nas contribuições de Libâneo (2013, 2015), Roldão (2007, 2017a, 2017b), Veiga (2014), Freire (2014, 2015), entre outros. Constata-se que os estudantes compreendem a relevância da disciplina de Didática em seus percursos formativos de diferentes formas, ressaltando, principalmente, a apropriação sobre o que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento profissional docente e às diferentes possibilidades para concretizar o ato de ensinar.

**Palavras-chave:** Didática; Processo ensino-aprendizagem; Licenciaturas.

---

#### ABSTRACT

The theme of this article is related to the field of Didactics. The objective of this textual production is to analyze the understandings about the act of teaching, from the perspective of students of the discipline of Didactics in undergraduate courses at a public university in the State of Paraná. This is a qualitative research, of an interpretative nature, based on the textual analysis of discourse, proposed by Moraes and Galiazzi (2016). For this purpose, the methodological approach used an online questionnaire, in which participants should present their perceptions about the contributions of the Didactics discipline in their academic training process. The theoretical contribution is anchored in the contributions of Libâneo (2013, 2015), Roldão (2007, 2017a, 2017b), Veiga (2014), Freire (2014, 2015), among others. It appears that the students understand the relevance of the Didactics discipline in their training paths in different ways, emphasizing, mainly, the appropriation of what concerns the teaching-learning process, the professional development of teachers and the different possibilities to carry out the act to teach.

**Keywords:** Didactic; Teaching-learning process; Degrees.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa

\*E-mail: vivibagio@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura caracterizam-se por atuarem na formação de professores das mais diferentes áreas do conhecimento e para cada um desses campos do saber existem especificidades e singularidades. Assim sendo, as licenciaturas possuem projetos distintos de formação e os estudantes de cada área certamente também apresentam propósitos diferenciados. Desse modo, possivelmente os olhares desses acadêmicos sobre o ato de ensinar, que caracteriza o objeto de estudo da Didática, também pode ser diferenciado.

A partir dessa perspectiva, temos por objetivo analisar a compreensão sobre o ato de ensinar, a partir do olhar dos estudantes das licenciaturas de uma universidade pública do Estado do Paraná, buscando aproximar os propósitos comuns entre eles, tendo como ponto fulcral as professoras de Didática atuantes no ensino de Didática.

Desse modo, consideramos que ensinar Didática nos cursos de licenciaturas tem sido uma experiência que nos impulsiona a repensar o papel dos professores no ensino escolar, afinal, a formação pedagógica, desenvolvida por meio desta disciplina, tem como um de seus propósitos o desenvolvimento profissional da docência.

No Brasil, autores como Libâneo (2013), Aroeira e Pimenta (2018), Candau e Koff (2015), Veiga (2014), entre outros, têm investigado acerca da potencialidade da formação acadêmica por meio da disciplina de Didática nas licenciaturas. De modo específico, a década de 1980 constitui-se como um marco expressivo na produção científica na área, principalmente por meio dos encontros nacionais de Didática, a exemplo do Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), proposta organizada por um grupo de professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1982 e que ocorre bianualmente, com o propósito de discutir as temáticas que envolvem a área da Didática (ENDIPE, 2022). Sobre essa vertente histórica, Melo e Urbanetz (2012, p. 161-162) atestam que:

A didática, como todas as áreas do conhecimento humano, sempre esteve atrelada às concepções educativas vigentes em cada época, desenvolvendo-se coerentemente com as conquistas humanas. Como ciência, firma-se a partir do momento em que os homens questionam os modelos existentes e preocupam-se com a forma de ensinar, porém como conhecimento humano poderíamos pensar que ela está presente desde o momento em que o homem organizou uma maneira de transmitir seus conhecimentos e/ou informações aos seus semelhantes. Ou seja, poderíamos imaginar que, todas as vezes que o homem pensou

em como faria para ensinar algo aos seus filhos e/ou companheiros, ele estaria exercitando uma prática pedagógica que denominamos didática.

A Didática, enquanto ponto comum entre as diferentes licenciaturas, constitui-se em um fecundo espaço de discussões e complexidades, permeando dois tópicos centrais, a saber: o domínio dos conhecimentos específicos de cada área do saber e a compreensão acerca das questões pedagógicas. Libâneo (2013, p. 107) assim se posiciona:

A contribuição mais importante da Didática é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual.

Na citação acima, Libâneo (2013) destaca, portanto, que o ensino não existe por si mesmo, mas sim na relação com o processo de aprendizagem. O ensino, segundo o autor, tem o papel de impulsionar a aprendizagem. Isto posto, no que respeita às Licenciaturas, é preciso buscar um equilíbrio entre os conteúdos científicos de cada área e os conhecimentos pedagógicos que se relacionam diretamente com a Didática.

Seguindo essa vertente de análise, buscaremos discutir essas e outras questões que envolvem a Didática enquanto componente essencial dos cursos de formação de professores em nível de graduação, elencando como subsídio teórico as contribuições de autores como Libâneo (2013, 2015); Roldão (2007, 2017a, 2017b), Veiga (2014), Freire (2014, 2015), entre outros.

Para isso, este artigo está estruturado, além da introdução, em duas partes constituintes, a saber: aspectos metodológicos; compreensões sobre o ato de ensinar, a partir do olhar dos licenciandos: algumas reflexões e as considerações finais.

## **O ATO DE ENSINAR, SEMPRE EM CONSTRUÇÃO**

Ao propormos a discussão que envolve a Didática nas Licenciaturas, torna-se imprescindível primeiramente pontuar o que aqui compreendemos por formação pedagógica: um componente essencial da ação do ser professor, que expressa a construção de conhecimentos relacionados aos diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais:

A formação significa a construção de conhecimentos. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (VEIGA, 2014, p.330).

Por ser um processo, claro está que a Didática, no contexto do currículo das Licenciaturas, precisa articular-se com demais disciplinas e projetos dos cursos, uma vez que seu papel também envolve a ação de mediar teórica e praticamente a ação de ensinar.

Portanto, discutir teoricamente a respeito do ensino, objeto de estudo da Didática, não se constitui uma atividade simplista, uma vez que outras várias ciências também se ocupam desta investigação. Em que pese o fato da Didática, por si, não ser condição suficiente para a formação docente num viés crítico (VEIGA, 2014), sabemos da sua relevância nas Licenciaturas, considerando a necessidade de sua articulação teórico-prática.

A proposta do ensino de Didática, no currículo das Licenciaturas, aproxima os licenciandos do território comum da docência: a ação de ensinar, como ensina Arroyo (2015). Para este autor, o domínio dos conteúdos e os métodos de sua matéria configuram-se como um saber necessário para os professores, porém insuficiente para dar conta do saber-fazer de seu ofício” (2018, p.87).

Roldão (2007) afirma que a ação de ensinar configura-se como uma ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber, que, por sua vez emerge de vários saberes formais, sem excluir o saber proveniente da experiência. Dito em outras palavras, o conhecimento específico do que se estuda, do que se pesquisa, é condição inerente e indispensável para o ato de ensinar, embora não seja suficiente.

Ensinar configura-se assim, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Outro referencial que nos compete discutir neste trabalho é o de Bagio (2022). Em suas palavras, necessário se faz repensar na multidimensionalidade da Didática. Para a autora, “a Didática multidimensional possui como princípios os processos investigativos, dialogais, de mediação didática, de rede de saberes e de práxis” (BAGIO, 2022, p. 45).

No quadro abaixo, visualizamos os princípios da multidimensionalidade da Didática:

**Quadro 1 – 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: Bagio (2022, p. 46).

A Didática Multidimensional é a abordagem predominante do campo na atualidade porque pauta-se no que foi desenvolvido na década de 1980, quando do início das discussões da perspectiva crítica, com a denominação de Didática Fundamental, reunindo as discussões de autores da contemporaneidade, especialmente Paulo Freire.

A escola por esse fundamento não reside apenas em seu caráter hodierno, mas pela compreensão das autoras da necessidade de processos dialógicos e que possibilitem processos que desenvolvam a crítica e a autonomia em todas as situações de ensino e aprendizagem.

Ao longo da discussão dos dados coletados em campo de pesquisa, aprofundaremos outros elementos concernentes a essa posição teórica.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa que sustenta a elaboração deste artigo é de vertente qualitativa e de natureza interpretativa. Utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário em formato online, participaram da pesquisa 61 acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado do Paraná. O questionário esteve disponível para ser respondido entre maio e junho de 2019 e era destinado aos licenciandos que haviam concluído a disciplina de Didática no ano anterior. Dentre as questões propostas, tomamos como objeto de estudo a seguinte: “A disciplina de Didática modificou (ou contribuiu para modificar) seu posicionamento e/ou compreensões sobre o ensino e/ou sua escolha pela licenciatura? Justifique”.

A metodologia para análise dos dados foi fundamentada em Moraes e Galiazzi (2006; 2016) que a descrevem como um processo auto-organizado em três momentos:

- Desmontagem ou unitarização dos dados: Processo de leitura e fragmentação das respostas em unidades menores, estabelecendo relações iniciais e codificando-as para, posteriormente, atribuir uma nomenclatura com significado o mais amplo possível, a fim de minimizar a fragmentação das compreensões sobre o tema, pois “[...] cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).
- Categorização: São estabelecidas 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).
- Captação do novo emergente: Metatexto resultante das etapas anteriores, estabelecendo um diálogo entre a teoria estabelecida e a realidade estudada, discutindo os dados elaborados. Esse emergente “[...] é fugidio e passageiro, ainda que eventualmente intenso [e um] [...] movimento produtivo e criativo”. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126).

A codificação dos respondentes foi realizada num momento anterior a essa coleta de dados, sendo que nessa etapa participaram 61 discentes, de um *corpus* inicial de 253 indivíduos. Utilizou-se a notação Lx, sendo que L a representação do licenciando

participante e x um numeral entre 1 e 253, sendo que nessa coleta de dados, essa classificação não se aplicava a numerais sequenciais, mas se referia ao intervalo citado.

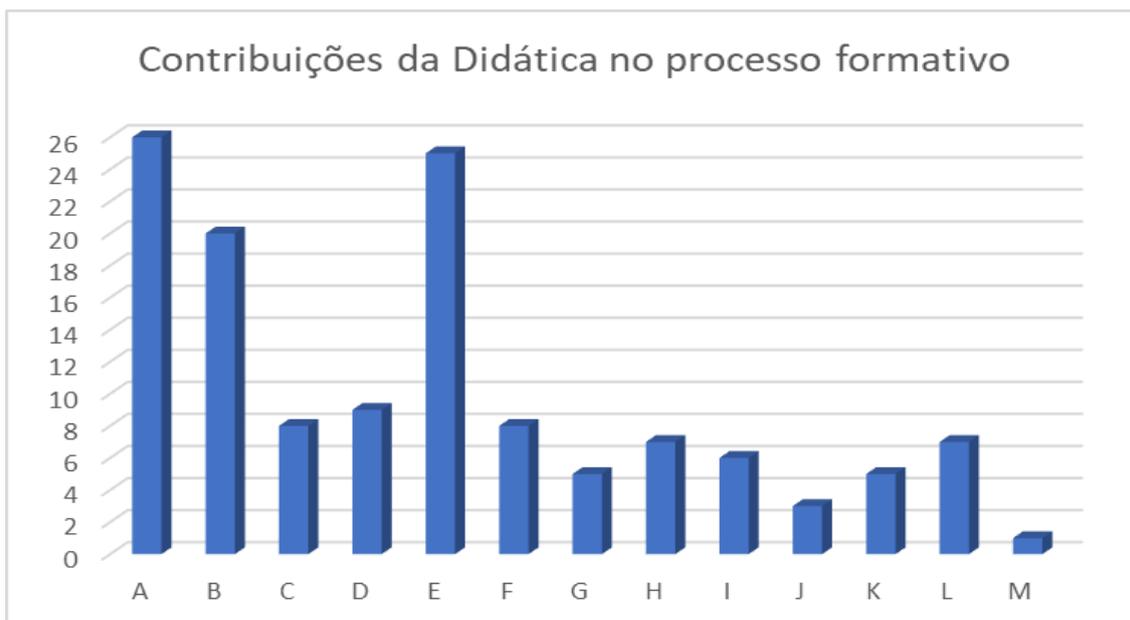
Após a etapa de desmontagem do texto foram estabelecidas as relações entre os fragmentos de resposta para a elaboração das categorias com compreensões comuns, sendo que o *corpus* analítico foi organizado em 14 categorias, compostas por letras maiúsculas, compreendendo o intervalo da letra A até a letra M, como pode ser observado a seguir:

- A: Compreensão do processo de ensino-aprendizagem
- B: Conhecer diferentes possibilidades para ensinar
- C: Reflexão sobre a aprendizagem
- D: Complexidade do ensino
- E: Desenvolvimento profissional docente
- F: Habilidades didáticas
- G: Importância do planejamento
- H: Aprimoramento das relações profissionais e humanas
- I: Docência e as dificuldades enfrentadas pelos professores
- J: Relação com a disciplina de Estágio Supervisionado
- K: Conhecimentos didáticos e o aspecto profissional
- L: Superar o ensino tradicional/tecnicista
- M: Não respondeu

## **COMPREENSÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR, A PARTIR DO OLHAR DOS LICENCIANDOS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Após a realização dos procedimentos metodológicos listados no tópico anterior, obteve-se o Gráfico 1, disposto na sequência, em que apresentamos os percentuais de ocorrência de cada categoria constituída:

**Gráfico 1** – Contribuições da Didática no processo formativo



Fonte: As autoras (2023).

Observamos inicialmente que três categorias se sobressaem: (A) Compreensão do processo de ensino-aprendizagem; (E) Desenvolvimento profissional docente e (B) Conhecer diferentes possibilidades para ensinar, com 26, 25 e 20 menções, respectivamente, em ordem decrescente.

A categoria (A) correspondeu à compreensão do processo ensino-aprendizagem, sendo considerada pelos respondentes como ponto fulcral da disciplina de Didática. Já a categoria (E) relacionou-se ao desenvolvimento profissional docente e também foi assinalada pelos licenciandos como sendo fundante para a formação do professor. A terceira categoria mais indicada pelos estudantes foi a (B), que dizia respeito à relevância de se conhecer diferentes possibilidades para ensinar, também sendo demarcada pelos respondentes como ponto-chave em seus processos formativos.

Entre as categorias menos citadas pelos respondentes encontravam-se a: (M) (uma menção), a (J) (três menções) e a (G) e a (K) (com cinco menções cada uma), sendo a (M) a categoria em que o sujeito da pesquisa não respondeu ao questionamento, a (J) dizia respeito à relação com a disciplina de Estágio Supervisionado, a (G) sobre a importância do planejamento e a (K) sobre os conhecimentos didáticos e o aspecto profissional.

As categorias intermediárias foram as representadas pelas letras (D) com nove menções, as letras (C) e (F) com oito menções cada uma, as letras (H) e (L) com sete menções cada uma e a letra (I) com seis menções. A categoria (D) referia-se à complexidade do ensino; as (C) e (F) diziam respeito à reflexão sobre a aprendizagem e

às habilidades didáticas, respectivamente; as categorias (H) e (L) tratavam do aprimoramento das relações profissionais e humanas e sobre superar o ensino tradicional/tecnicista, respectivamente; e a categoria (I) relacionava-se com a docência e as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Como destaca Roldão (2007), os discentes evidenciam, por meio de suas compreensões na categoria (A), com 26 menções, a função social da docência que se relaciona com a ação de ensinar. Sobre isso, a autora considera que:

[...] em vez de prática docente, [o ideal é] falar da ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Ainda em relação à categoria (A), elencada pela maior parte dos participantes, destacamos alguns excertos a partir das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, como a do participante L03, o qual explica que a disciplina de Didática:

Contribuiu na compreensão do processo ensino-aprendizagem, [...] 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.

O excerto acima nos remete ao que Roldão (2007, p. 101-102) assinala sobre a compreensão e domínio profundo do processo ensino-aprendizagem, explicando que:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por

um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Nesse viés, o participante L111 explicou que “A disciplina mostrou um novo olhar sobre a educação, um olhar que deve ser de amor e dedicação, onde o foco principal da preparação da aula seja o aluno”. Esse ideário relaciona-se com o que Paulo Freire (2015) defende na obra *Pedagogia da autonomia*, ao afirmar que o professor deve saber escutar seus alunos, respeitando-os e incentivando a reflexão sobre seus posicionamentos críticos e conscienciosos, desenvolvendo um processo contínuo de horizontalidade nas relações, em que uns aprendem com os outros. Essa perspectiva também pode ser verificada pela resposta do participante L136, ao enfatizar que “[...] não fazia ideia do quanto a Didática é tão importante para a construção do conhecimento tanto para os professores quanto para os alunos”.

A resposta do participante L111 vai ao encontro do que afirmou L131, no sentido de que a disciplina de Didática pode ir além da concepção técnica sobre o ensino, dialogando também com a perspectiva de formação humana, conforme indicam Veiga (2014) e Paulo Freire (2014, 2015). O participante em questão assevera que: “[...] 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” (L131). Sobre as potencialidades da ação docente, Freire (2015, p. 52) problematiza:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Essa perspectiva de valorização do outro e de investimento na construção de seu próprio processo de formação que está presente na obra de Paulo Freire (2015) articula-se com o que o participante L171 destacou em sua resposta, chamando a atenção sobre a

intencionalidade do ensino, ao assinalar que a disciplina de Didática “[...] me ajudou a perceber como deve ser o ensino e não só o que deve ser ensinado”. Desse modo, ainda sobre a categoria (A), referente à compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, a participante L222 respondeu enfaticamente que:

Sim, [a disciplina de Didática] 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". E como tive muito contato com a Matemática no 1º e 2º ano, eu estava focada no conteúdo de matemática e não no ensino da matemática. [...].

Essa discussão relaciona-se com as problematizações apresentadas por Libâneo (2013, p. 165-166), em relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, suas escolhas didático-pedagógicas e aos conhecimentos específicos da profissão docente, ao explicar que:

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, à atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; à atividade que visa o domínio dos processos do conhecimento científico em uma disciplina corresponde o método investigativo; à atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante.

Freire (2014, 2015) corrobora esse debate, demarcando a educação como campo político, portanto, como espaço de posicionamentos e delineamento de intencionalidades. Libâneo (2013, p. 169) enriquece essa visão, ao defender que:

A primeira consideração que devemos fazer a esse respeito é que o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos. Ao dizermos isso, queremos insistir em que não basta transmitir a matéria, ainda que levemos em conta as condições prévias dos alunos. É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos políticos-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos. Os objetivos expressam não só a antecipação dos nossos propósitos em relação ao desenvolvimento

e transformação da personalidade dos alunos face às exigências individuais e sociais, como também a conotação pedagógica dos conteúdos. Os métodos, por sua vez, são as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino.

Nesse sentido, outra categoria que recebeu o 2º lugar em número de associações (total de 25 menções) foi a (E), que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, conforme já especificado anteriormente. Assim, a resposta do participante L03 afirma que a disciplina de Didática “[...] contribuiu para acrescentar a capacidade crítica em questionar e fazer reflexão sobre as informações adquiridas ao longo de todo processo [...]”. Outra resposta que vem ao encontro das discussões apresentadas até aqui é a do participante L15, que afirmou que:

Sim, [a disciplina de Didática] 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 [...].

Confirmando os dados de pesquisa e corroborando as contribuições dos autores mobilizados para fundamentar as impressões dos participantes, Libâneo (2013, p. 275) acrescenta que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

O excerto anterior vem ao encontro do que o participante L219 apontou em sua resposta. Em suas palavras, a disciplina de Didática

[...] 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 para trabalhar.

O participante L253 segue nessa linha de pensamento, destacando, em sua resposta, a relevância da formação contínua do professor, no sentido de manter-se em

constante processo de análise e crítica de suas propostas didático-pedagógicas, afirmando que “[...] através da Didática, tivemos estimulações para ir em busca de melhoramento no âmbito escolar futuramente, e irmos em busca de aulas diferenciadas tanto para realização profissional quanto pessoal”. Sobre esse processo contínuo de reflexão, Freire (2015, p. 40) assinala que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Com 20 unidades de significado associadas à noção de que uma das contribuições da disciplina de Didática foi conhecer diferentes possibilidades para ensinar (categoria B), relacionamos não apenas a perspectiva da relação constituinte do campo - como ensinar - mas o viés histórico que também marca este espaço, conforme demarcado por Candau e Koff (2015, p. 330), especialmente quando as autoras salientam que: “É possível afirmar que a Didática sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da educação e da escola”.

Desse modo, na categoria (B), o participante L06 responde afirmativamente, ressaltando que: “Sim, [a disciplina de Didática] mostra caminhos e alternativas para que o aluno se mantenha interessado e que a aula gere o aprendizado”. Seguindo essa ótica, o participante L70 comenta que: “A visão trazida pela Didática fora responsável por ‘metodologizar’ as premissas que antes estavam mais restritas ao plano ideal e teórico que propriamente material”.

Essas impressões são corroboradas pela resposta de L185, ao indicar que “[...] os conceitos aprendidos vieram ao encontro do que eu já pensava com relação ao ofício de ser professor, mas sem dúvida ampliaram meu campo de visão, no sentido de vislumbrar novas possibilidades de trabalho dentro da sala de aula”. Sobre isso, Roldão (2017a) enfatiza que essas diferentes possibilidades sobre como ensinar relacionam-se com o processo de formação permanente do docente, considerando que ele se constitui em:

[...] um *continuum* necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, [e que] os mecanismos necessários para geri-lo com qualidade passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar - em suma: “mover-se” num determinado campo de conhecimento. (ROLDÃO, 2017a, p. 195).

Essa discussão permeia a mensuração de que esse processo de formação deve se desenvolver de forma conjunta, unindo técnicas e métodos de ensino com a consideração da parcela humana que envolve as relações sociais entre professores e alunos. Sobre essa complexa relação, o participante L222 apresenta uma ilustração interessante, conforme pode ser verificada no excerto a seguir:

[...] 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. [...] Ver o progresso dos alunos, perceber que aquele aluno inseguro em relação à Matemática, passou a acreditar mais em si, passou a perceber que ele consegue. Para mim não existe maneira de mensurar o valor disso! É simplesmente maravilhoso.

A menção às experiências relacionadas à disciplina de Estágio Supervisionado - categoria (J) - ocorreu em três situações. Em uma delas, o respondente L52 assinalou que a disciplina de Didática conseguiu desenvolver uma ponte com essas atividades e “[...] Ajudou bastante nas aulas de estágio, em como prepará-las e desenvolver”. Já outro participante, representado como L247 respondeu que:

Sim, [a disciplina de Didática] 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 é que o sistema engessa cada vez mais o professor, [impedindo-o] 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.

Aroeira e Pimenta (2018) atestam que essa perspectiva de articulação dos conhecimentos próprios do campo da Didática com as experiências de estágio supervisionado podem trazer benefícios tanto para a formação inicial, no caso, para os

licenciandos, quanto para os professores mais experientes, ou seja, aqueles que recebem os estagiários nas escolas.

A categoria (G), que contou com cinco menções, versava sobre a importância do planejamento. Sobre este tópico, a resposta de L228 foi afirmativa, no sentido de que a disciplina de Didática “[...] ensinou a importância do planejamento [...]. E não querer ser um professor funcionário”. Essa questão da profissionalidade docente é discutida por Roldão (2017b, p. 1138), ao que a autora explica que:

Olhada à luz do reforço ou esbatimento da afirmação dos professores como profissionais, a qual se apresenta como indispensável num tempo em que o exercício do ensino é mais complexo e difícil, mas também mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade social, e em que muitos fatores estão a conduzir a atividade para um estatuto cada vez mais funcionário, esta problemática do conhecimento docente assume uma centralidade inequívoca. E gera, por sua vez, um necessário debate sobre os modos como a formação dos docentes se constitui enquanto indutora de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, favorecedora de um esbatimento da autoria e responsabilidade dos professores em face do permanente percurso de reconstrução do saber necessário à sua ação, tal como ocorre noutras profissões.

A categoria (F) - habilidades didáticas - que contou com oito menções, foi sistematizada de forma interessante pelo participante L140, ao realizar um interlocução entre a história do objeto da Didática, ao ensino tradicional e as perspectivas mais atuais que valorizam a dialogicidade e a troca de experiências entre os sujeitos. Este participante considerou que:

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. (L140).

Desse modo, o excerto anterior dialoga com o que foi apontado por Melo e Urbanetz (2012, p. 167), ao resgatarem o fim maior da Didática, que é o de promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem, ao afirmarem que:

A didática hoje precisa responder aos desafios de humanização que a escola exige. Para tanto, ela só pode ser uma didática contextualizada, que entenda as determinações sociais mais amplas, perceba as contradições possíveis e avance, garantindo o acesso ao efetivo conhecimento. Não podemos esquecer que este é o principal papel da

escola e conseqüentemente da didática: garantir o aprendizado de nossos alunos.

Assim sendo, compreende-se que a Didática, enquanto campo científico, constitui-se em um complexo ponto comum das diferentes licenciaturas, em que diferentes sujeitos atuam e se relacionam, desenvolvendo uma dinâmica de mão dupla, em que todos podem contribuir, aprender e avançar mediados pelas diversas áreas do conhecimento de que fazem parte.

O último grupo de categorias discutidas contempla aspectos associados a multidimensionalidade da Didática, em seu aspecto fundante em Paulo Freire. Inicialmente, destacamos a preocupação com a aprendizagem e as realidades contextuais que a envolvem, quando L247 destaca que a disciplina “[...] abriu portas para um diferente pensamento a respeito dos alunos e suas formas diversas de aprender”. Além disso, o participante L47 ratifica que “[...] as práticas e desafios utilizando a didática no ensino estão cada vez mais voltadas para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social. Esses dois excertos retratam não apenas o entendimento de que não basta somente ensinar se não houver a preocupação com o aprender e com as relações que influenciam esse processo e que englobam a realidade daquele que aprende. (LIBÂNEO. 2013).

Ao destacarem os princípios de mediação didática, Melo e Pimenta (2018, p. 64, grifo do autor) afirmam que

Perguntas como: o que ensinar e como ensinar, guardam relações intrínsecas com o para quem ensinar, e a Didática, como campo específico de conhecimento em diálogo permanente com outros campos teórico-metodológicos, tem como compromisso contribuir para a concretização dos processos de ensino-aprendizagem.

A mediação didática só tem sentido se intenciona uma aprendizagem diferenciada daquela pautada apenas na repetição e que descaracteriza a singularidade do contexto, em que Freire (2016, p. 67) pontua que aprende-se para "transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo”.

Articula-se a essa perspectiva a contribuição que a Didática trouxe ao processo formativo dos participantes quando destacam que por meio dela foi possível perceber a necessidade de superar o ensino tradicional/tecnicista (categoria L). Algumas relações já

foram estabelecidas em outros excertos, dada a possibilidade de, para a Análise Textual Discursiva de, um fragmento poder estar articulado a uma ou mais unidades de significado. Nesse sentido, se forem retomadas as respostas dos participantes L140, L219 e L228 já apresentadas, elas vão ao encontro desta necessidade de uma Didática que culmine em um processo de ensino-aprendizagem que vise ao desenvolvimento da crítica, autonomia e emancipação. Ilustramos ainda, a resposta de L133 ao afirmar que

No início eu achava que a didática era levar um joguinho para sala ou fazer algo diferente, mas vai muito além disso. É algo que vamos adquirindo e aprimorando ao longo da vida, é quase um treinamento. Quanto mais jeitos de ensinar você testa, mais facilmente vai conseguir atingir os alunos de maneira positiva. (L133).

Observamos que, ao longo do curso da disciplina houve uma ressignificação na percepção inicial que ele possuía. Além disso, ainda que utilize a palavra treinamento, o participante compreende a necessidade de formação continuada para que possa buscar as situações e estratégias que possibilitem a construção do conhecimento, o qual supera abordagens não-críticas.

Neste conjunto de situações envolvendo a multidimensionalidade da didática, destacamos a racionalização por parte dos licenciandos de que ensinar não é somente difícil como é complexo. A categoria D foi denominada de “complexidade do ensino” por reunir essas percepções de que a função social da docência não é algo imediato ou evidente e, que portanto, necessita de profissionalização. Além disso, fundamenta-se no tripé didático(o que, como e para quê ensinar) e não depende exclusivamente de conteúdo e forma (ARROYO, 2018) como destaca L16: “Ajudou a compreender melhor o que é ensinar, que é muito mais que apenas explicar um conteúdo”.

A complexidade do ensino advém da intencionalidade que deve estar associada a qual visa a aprendizagem que culmina com a emancipação social. Entretanto, ela engloba outros desafios, como explica Veiga (2012): ser uma tarefa humana e que possui uma dimensão afetiva. Assim, a categoria H foi organizada a partir do que os participantes destacaram quanto a aprimorarem as relações profissionais e humanas. Paulo Freire (2016, p. 45) nos explica que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança”. O participante L23 destaca que, a Didática “fez ver que devo ouvir mais meus alunos e ver as coisas pelos olhos deles. Sentir como eles se sentiriam”. O olhar humano, tão necessário quanto a

formação profissional depende também de um processo formativo que sensibilize para a importância do cuidado com aquele que aprende, seus sentimentos, necessidades e potencialidades/dificuldades. Na mesma ótica residem os fragmentos de respostas da categoria K (conhecimentos didáticos e aspecto profissional):

Contribuiu para perceber as muitas falhas do ensino, do fundamental ao superior, na questão de ensino. E para ter consciência de que alguns meios para consertá-los já existem. (L187)

[...] é uma das disciplinas que mais gostei, pois 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 (L63).

[...] abriu portas para um diferente pensamento a respeito dos alunos e suas formas diversas de aprender. Assim, podemos identificar nossos erros e procurar corrigi-los, diferenciando-nos de professores "inexperientes" que conhecemos. (L237)

Os excertos destacados ratificam a importância de processos de redes de saberes na Didática Multidimensional. Por meio deles, “os professores que os erigem, atribuem sentido e reelaboram seus saberes em função dos desafios postos cotidianamente pela prática pedagógica, sempre em construção” (MELO, PIMENTA, 2018, p. 65). Ao analisar e refletir sobre a prática pedagógica e, nesse caso, suas experiências, a teoria estudada assume sentido prático porque deixa de estar apenas num plano ideal para tornar-se real e ao mesmo tempo referencial possibilitando a ampliação e confronto entre os diferentes saberes já constituídos.

Finalmente, destacamos que a categoria I reúne um grupo de fragmentos relacionados às reflexões que a Didática propiciou quanto a docência e as dificuldades enfrentadas cotidianamente. À vista disso, os trechos organizados destacam a legitimação ou a dúvida quanto à docência associadas às interpretações tecidas. Por um lado, L12 se questiona a partir do confronto com a realidade das escolas que conheceu: “[...] me fará tentar ser uma boa professora. E me fez ter dúvida se realmente quero atuar em uma sala de aula, pelas dificuldades dos professores não me sinto preparada”. Por outro lado, L221 destaca 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”. Essa categoria e as unidades de significado que a constituem destaca que o poder da Didática é imensurável, desde que possibilite ao longo do percurso formativo, os princípios destacados por Melo e Pimenta

(2018) na constituição da Didática Multidimensional: são necessários processos investigativos, dialogais, de mediação, práxis e com espaço para ampliação dos saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos como foco nuclear neste trabalho as discussões sobre o campo da Didática na formação docente nas Licenciaturas, por meio do objetivo de análise sobre as compreensões do ato de ensinar. Para tanto, tomamos como referência a perspectivas dos estudantes a partir da perspectiva dos estudantes da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado do Paraná, tendo como suporte metodológico um questionário online.

Assim, dentre as categorias elencadas, as que mais se destacaram nas respostas dos sujeitos da pesquisa foram as determinadas pelas letras A, E e B, nessa ordem, recebendo 26, 25 e 20 menções, respectivamente, conforme demonstrado e discutido anteriormente no Gráfico 1.

Constatamos que os estudantes compreendem a relevância da disciplina de Didática em seus percursos formativos de diferentes formas, ressaltando, principalmente, a apropriação sobre o que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento profissional docente e às diferentes possibilidades para concretizar o ato de ensinar. Além disso, os participantes enfatizaram a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, valorizando a perspectiva de formação humana, de modo a superar as visões tradicionais e tecnicistas de ensino.

## REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BAGIO, V. A. **Ser “bom professor”**: as contribuições da Didática na formação inicial docente. Curitiba: Appris, 2022.

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, abr./jun. 2015.

ENDIPE. Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://xxiendipe.com.br/home>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

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. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-125, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC - Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017b.

VEIGA, I. P. A. **Lições de Didática**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus Editora, 2014.