

Artigo

Por uma Didática Refletida na Formação Docente

For Teaching Reflected in Teacher Training

Por la Enseñanza Reflejada en la Formación Docente

Viviane Aparecida Bagio¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR, Brasil

Resumo

A Didática é um campo de conhecimento que se faz presente na formação docente brasileira desde a primeira metade do século XX com diferentes abordagens associadas durante esse transcurso. A discussão apresentada objetiva apontar a necessidade de uma Didática refletida fundamentada em uma abordagem crítica. Como fundamento teórico utilizou-se os pressupostos epistemológicos do campo de conhecimento em tela tomando como referência e ponto de partida os escritos de seu precursor, Comênio. O estudo foi realizado a partir de dados coletados por meio de questionários com licenciandos de diferentes cursos de uma universidade pública paranaense em dois momentos: no início do curso da disciplina de Didática e após sua finalização. A análise dos dados foi pautada a partir da Análise Textual Discursiva e de Grafos que evidenciaram as representações sociais sobre a Didática e o ensino. Os dados evidenciam que na primeira coleta o olhar sobre o ensino e a Didática evidencia uma posição mais voltada a uma abordagem tradicional e de prescrição do ensino, enquanto, no segundo momento, há uma percepção mais reflexiva e crítica quanto a intencionalidade do ensino e como a Didática não se refere apenas à metodologia ou ao método. Consideramos que a perspectiva crítica da Didática quando desenvolvida ao longo do processo formativo contribui com a (res)significação das opiniões e crenças sobre a docência significando-os com elementos teóricos, vivenciais e de contexto formativo e escolar.

Abstract

Didactics is a field of knowledge that has been present in Brazilian teacher training since the first half of the 20th century with different approaches associated during this course. The discussion presented aims to point out the need for a reflected Didactics based on a critical approach. As a theoretical foundation, the epistemological assumptions of the field of knowledge in question were used, taking as a reference and starting point the writings of his precursor, Comenius. The study was carried out based on data collected through questionnaires with undergraduate students from different courses at a public university in Paraná at two moments: at the beginning of the Didactics course and after its completion. Data analysis was based on Discursive Textual and Graph Analysis that highlighted social representations about Didactics and teaching. The data show that in the first collection, the look at teaching and Didactics shows a position more focused on a traditional and prescription approach to teaching, while, in the second moment, there is a more reflective and critical perception regarding the intentionality of teaching and

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://orcid.org/0000-0003-0001-1546>. Contato: vivibagio@gmail.com

how Didactics does not just refer to methodology or method. We consider that the critical perspective of Didactics, when developed throughout the training process, contributes to the (re)signification of opinions and beliefs about teaching, meaning them with theoretical, experiential elements and elements of the training and school context.

Resumen

La didáctica es un campo de conocimiento que está presente en la formación docente brasileña desde la primera mitad del siglo XX con diferentes enfoques asociados durante este curso. La discusión presentada pretende señalar la necesidad de una Didáctica reflexiva y basada en un enfoque crítico. Como fundamento teórico se utilizaron los presupuestos epistemológicos del campo del conocimiento en cuestión, tomando como referencia y punto de partida los escritos de su precursor, Comenio. El estudio se realizó a partir de datos recopilados a través de cuestionarios con estudiantes de pregrado de diferentes carreras de una universidad pública de Paraná en dos momentos: al inicio del curso de Didáctica y después de su finalización. El análisis de los datos se basó en el Análisis Discursivo Textual y Gráfico que destacó las representaciones sociales sobre la Didáctica y la enseñanza. Los datos muestran que en la primera colección, la mirada sobre la enseñanza y la Didáctica muestra una posición más centrada en un enfoque tradicional y prescriptivo de la enseñanza, mientras que, en el segundo momento, hay una percepción más reflexiva y crítica sobre la intencionalidad de la enseñanza y cómo la Didáctica no se refiere sólo a metodología o método. Consideramos que la perspectiva crítica de la Didáctica, cuando se desarrolla a lo largo del proceso formativo, contribuye a la (re)significación de opiniones y creencias sobre la enseñanza, significándolas con elementos teóricos, vivenciales y del contexto formativo y escolar.

Palavras-chave: Didática, Formação de professores, Crítica.

Keywords: Didactics, Teacher training, Criticism.

Palabras clave: Didáctica, Formación del profesorado, Crítica.

1. Introdução

Todo estudante ou professor certamente já ouviu ou falou frases como: “Aquele professor não tem didática”, ou ainda, “A didática dele é incrível”. Frases como essas evidenciam que a Didática está presente no cotidiano escolar/universitário e que ela é um componente necessário no processo de ensino. No entanto, quando analisamos o significado de frases como essas podemos nos questionar: De qual Didática ele está falando? Quais elementos são necessários nessa “didática incrível”? As respostas para essas questões são inúmeras, porém sustentaremos nesse estudo que ela seja sob uma perspectiva crítica e sob uma ótica que intitulamos de Didática Refletida.

Objetivamos, de forma geral, com esse estudo apontar a necessidade de uma Didática refletida fundamentada em uma abordagem crítica. Como objetivos específicos nos dispusemos a compreender o processo histórico de constituição da Didática e identificar as compreensões sobre o ensinar em professores em formação inicial. Deste propósito utilizamos metodologicamente de questionários em duas etapas de coleta: uma anterior à realização da

disciplina de Didática nos cursos de formação de professores de uma universidade pública paranaense e outro após sua conclusão.

O argumento para esse estudo centrou-se na necessidade de compreender as marcas no processo de compreensão sobre o ensino, atividade central da docência e de como a significação e reflexão sobre as impressões acerca do tema são necessárias para avançar nas discussões sobre as abordagens educacionais e perspectivas sobre a profissão.

Os dados foram coletados entre 2018 e 2019 a partir da seguinte questão: “Quais são as cinco (5) primeiras palavras ou expressões que melhor definem os conceitos Didática e ensinar”. Com apoio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), os dados foram analisados e agrupados em unidades de significado (categorias) que, após um processo de organização em dados numéricos, foram processados no software Mathematica® que gerou os quadrantes das unidades de significado das representações sobre a Didática e o ensino, além dos grafos serem uma representação gráfica a partir de “uma rede composta por vértices (aqui associados a cada uma das categorias) e arestas ligando diferentes vértices. [...] No diagrama, representaremos o peso de cada aresta (índice de coocorrência) por um número indicado sobre o respectivo segmento”. (Berger et al., 2018, p. 10).

A próxima seção versa a respeito de uma discussão teórica sobre a Didática, que se segue com a apresentação e análise dos dados de pesquisa.

2. Da origem comeniana a uma Didática Multidimensional

Os fundamentos teóricos da Didática moderna estão ancorados nas discussões desenvolvidas por Jan Amos Komensky (conhecido como Comenius ou Comênio) ao longo do século XVII tendo como referência os escritos de Ratke e Bacon. A obra *Didática Magna: Tratado universal da arte de ensinar tudo a todos* apresenta as perspectivas e requisitos para o ensino de forma geral como também as especificidades para o ensino de ciências, arte, línguas, moral e piedade. Ainda que remetendo a formação do homem que alcançaria o Reino dos Céus (por conta do fim da Idade Média) realizando as interpretações e respeitando o tempo histórico, Comênio apresenta uma série de analogias com a natureza para evidenciar a necessidade de perceber o momento natural que deve estar presente no ato de ensinar. Para o autor, é natural aguardar o momento propício para o ensino, para que de forma gradual parta-se do saber mais geral para as especificidades, valorizando o que é útil e aplicável como os conhecimentos prévios, pois o conhecimento deve ser para a vida. (Comenius, 2011; Luzuriaga, 1983)

A obra comeniana marca historicamente a primeira revolução da Didática. Rousseau, inspirou-se em Comênio para tecer os princípios de uma formação natural, porém individual. Herbart se inspirou nos requisitos para ensinar e desenvolveu a Pedagogia Tradicional com cinco passos sistematizados: preparação, apresentação, assimilação, generalização e

aplicação. A pedagogia herbatiana tradicional acompanhou todo desenvolvimento histórico desde o fim do século XVII, com a Revolução Industrial, por ser que possuía maior capacidade de formar pessoas para reproduzir o trabalho nas indústrias que surgiam naquela época. (Luzuriaga, 1983).

No Brasil, a pedagogia tradicional acompanhou fortemente – o que não significa que foi extinta – a educação até a década de 1930 quando os pressupostos escolanovistas de Dewey foram implementados e em meados de 1950 a pedagogia tecnicista. Até a década de 1970 a Didática em voga era denominada de Tradicional ou instrumental, pois sua ênfase estava muito mais no “como ensinar” do que no “o que” ou o “para que” se ensina, momento histórico que Farias et al. (2011) denominam de segunda revolução da Didática. A preocupação com o aspecto técnico/instrumental silenciou o elemento político do ensino, pois a centralidade residia nas regras, procedimentos de ensino e na aparente neutralidade na transmissão do conhecimento.

Essas correntes teóricas não-críticas associadas a uma didática instrumental fortaleceram não somente uma formação reprodutivista e centrada em técnicas e métodos de ensinar e aprender como também limitaram o olhar dos professores sobre a autonomia e criatividade para ensinar. Essa mesma perspectiva sobre a educação atravessou as décadas de 1970 e 1980 com o processo de ditadura militar, porém a Didática foi marcada pela sua negação. Com a afirmação do elemento político, a negação dos aspectos técnicos e alienação de processos formativos, o campo de conhecimentos foi contestado e, para reinventar-se o movimento de redemocratização brasileira ressignificou seu estatuto epistemológico para posicionar-se sobre uma perspectiva crítica, fruto da terceira revolução da Didática. (Candau, 1988; Farias et al., 2011; Bagio, 2022).

O viés crítico desse campo de ensino dada a reabertura política foi assentado em duas perspectivas teóricas: Fundamental e a Prática, sendo que na primeira a teoria é entendida como guia da prática e na segunda como expressão da ação. Na Didática Fundamental, Vera Maria Candau é a autora referência e na Didática Prática temos Pura Lucia Martins. Neste estudo nos pautamos na perspectiva Fundamental a qual conta com uma série de autores dos quais compreendem que o campo empreende um viés técnico, político e humano enquanto dimensões fundantes. Cumpre ressaltar que as três dimensões são igualmente relevantes sem enfatizar um aspecto puramente instrumentalizador, do contexto social ou das relações por elas mesmas, mas assentadas na intencionalidade formativa para emancipação social. (Oliveira; André, 1997).

Com as mudanças globais de desenvolvimento humano a partir da década de 1990 e a hegemonia neoliberal, mais uma vez, a Didática foi questionada pois as formas de exclusão social e cultural e o individualismo demandaram que o processo de ensino articulasse outros elementos e refletisse quanto aos vieses aos quais vinha caminhando para não fortalecer ainda mais

esse sistema. Na mesma perspectiva, a Didática Multidimensional foi sistematizada atualizando e fortalecendo o já exposto pelo viés Fundamental, mas incluindo as didáticas específicas e demais áreas do conhecimento, fortalecendo uma pedagogia do sujeito e do diálogo pautada na mediação. Fortalece essa nova compreensão do campo a teoria freireana para construir uma “pedagogia da problematização” ao invés de uma “pedagogia da resposta” (Pimenta; Franco; Fusari, 2015, p. 482).

Esses diferentes entendimentos sobre o ato de ensinar, não são apenas formalidades no campo, mas dizem sobre seu objetivo. Desde que foi instituída no Brasil, em 1939, a Didática esteve associada a docência, inicialmente como um curso e a partir de 1946 também como disciplina. Catani (2018, p.54-55) entende a didática como iniciação à docência como “uma maneira de levar os alunos a adentrarem os universos específicos da formação [sendo][...] capaz de auxiliar nesse processo de compreensão das formas de educar”. Ainda que o olhar multidimensional valorize as didáticas específicas, ele não anula o olhar geral, pois como destaca Moura (2018, p. 147) ela é “o elo comum da profissão professor”, porque não toma para si o que, como e para que ensinar, mas a partir deles possibilita pensar em intencionalidades que servirão para a vida articuladas a conhecimentos científicos e que podem ser desenvolvidas e sistematizadas por vieses particulares da área ou possibilidades, estratégias e caminhos gerais que possibilitam e facilitam práticas articuladas e interrelacionadas.

Por compreender que a Didática é um elemento importante na formação do professor, escolhemo-na como ponto de partida para entender as representações sobre esse campo e seu objeto de estudo a fim de perceber como essas podem ser alteradas ao longo do percurso formativo.

3. Análise dos dados de pesquisa

O conjunto de dados para análise foi constituído em dois momentos distintos. A primeira etapa de coleta foi no início do curso da disciplina de Didática em dez (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Música, Letras e Química) cursos de licenciatura da modalidade presencial de uma universidade pública paranaense, à exceção do curso de Pedagogia por conter carga e discussões sobre o ensino distinta dos demais. Responderam ao questionário 253 licenciandos inicialmente e, 61 após a finalização da disciplina.

Na Tabela 1 apresentamos os quadrantes das unidades de significado relativas às compreensões iniciais sobre o ensino. O símbolo “f” seguido de uma valoração “maior igual” ou “menor” que 15 se refere à frequência (quantidade de vezes) que a categoria foi elencada, ou seja, quanto maior a frequência, maior é a possibilidade de ela estar no núcleo das representações sociais dos licenciandos participantes. A sigla “OME” diz respeito à ordem média de evocação, em outras palavras, à posição dentre as cinco palavras citadas, quer

dizer que, quanto menor o valor elencado ele tendeu a ser citado nas primeiras palavras expressas sobre o conceito. Combinando esses valores temos que quanto maior a frequência e menor a OME as categorias dizem respeito ao núcleo central da representação social e, quando do inverso (menor frequência e maior OME) relaciona-se à periferia desta (disposições menos duradoras e mais fáceis de serem abandonadas/ressignificadas). Os elementos intermediários da estrutura embora não apresentem compreensões comuns ainda possuem homogeneidade em frequência ou OME. (Mazotti, 2002).

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

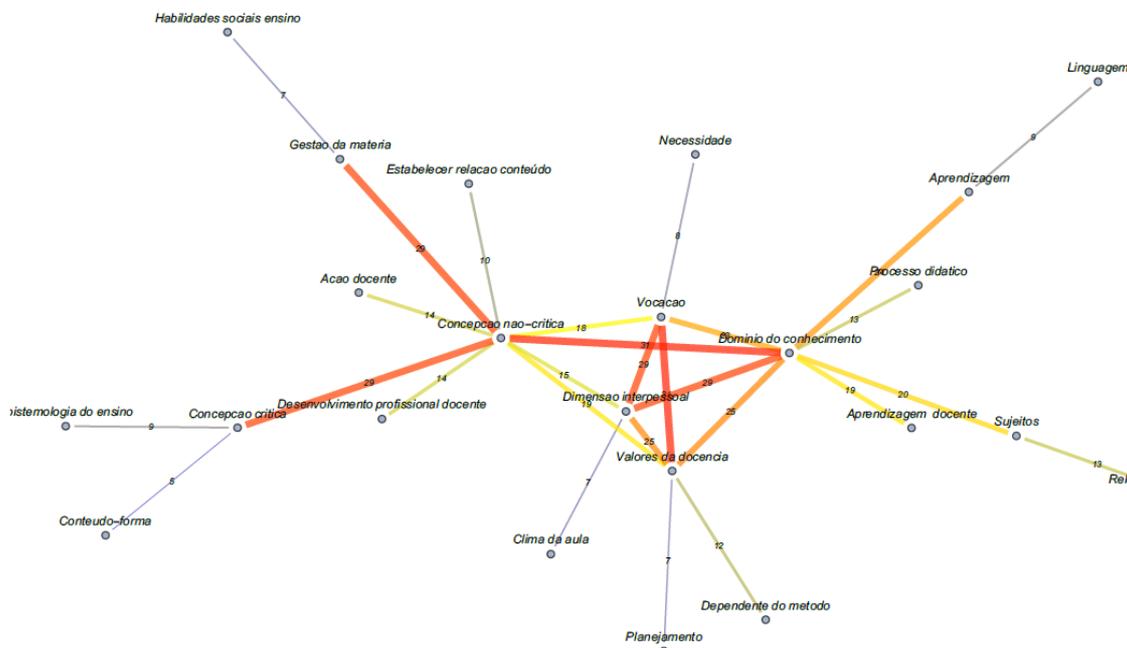
Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidades de significado	f > 15	OME < 3	Unidades de significado	f > 15	OME ≥ 3
Concepção não-crítica	40.31	2.1	Valores da docência	29.24	3.0
Domínio do conhecimento	35.96	2.6	Gestão da matéria	28.06	3.1
Vocação			Dimensão interpessoal	27.27	3.2
Concepção crítica	28.45	2.7	Aprendizagem docente	19.76	3.5
Sujeitos	26.08	2.3	Desenvolvimento		
Aprendizagem	20.55	2.8	profissional docente	15.01	3.1
	19.76	2.5			
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidades de significado	f ≤ 15	OME < 3	Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Linguagem	11.06	2.4	Dependente do método	12.64	3.0
Necessidade	9.88	2.6	Ação docente	11.85	3.2
Planejamento	9.48	2.8	Processo didático	11.06	3.9
Estabelecer relação com o conteúdo	6.71	2.9	Relações com o espaço escolar	8.3	3.0
Conteúdo-forma	5.13	2.9	Epistemologia do ensino	7.5	2.9
			Clima da aula	7.5	3.2
			Habilidades sociais e de ensino	6.32	3.6

Fonte: Quadro gerado pelo software Mathematica® a partir dos dados de pesquisa. (BAGIO, 2022, p. 196).

As primeiras compreensões (do 1º quadrante) evidenciam que os participantes associaram que ensinar envolve a aprendizagem e os sujeitos a ela relacionados (professor e alunos) como também o conhecimento sobre o que se ensina. No entanto, há divergência quanto às concepções pedagógicas educacionais, sendo predominante um olhar não-crítico, associado à transmissão e reprodução do conhecimento e, secundariamente, o crítico (construção e mediação do conhecimento). Além disso, há uma percepção de que o ensino possui relação com elementos vocacionais, da profissão como dom divino. As unidades de significado (categorias) também são apresentadas no relatório do *software* como uma árvore máxima que articula e evidencia os pares

de coocorrência (pares de resposta fornecidos pelos participantes), conforme destacamos na Figura 1:

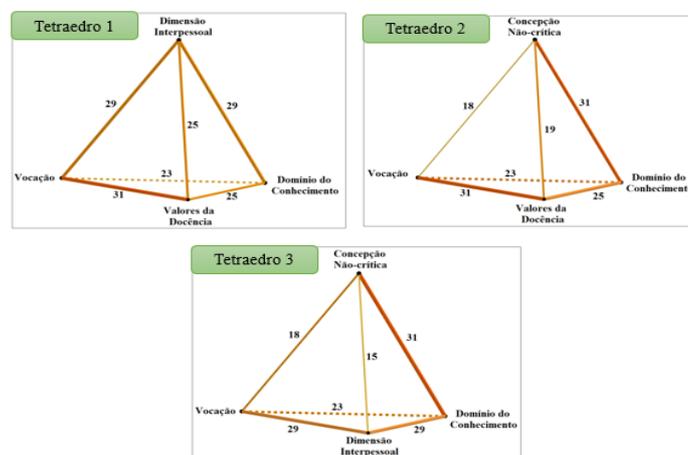
Figura 1 – Árvore máxima complementada pelos três tetraedros mais significativos sobre ensinar no questionário inicial



Fonte: Imagem gerada pelo software Mathematica® a partir dos dados de pesquisa (BAGIO, 2022, p. 197).

Ao centro da imagem observamos que são formados alguns triângulos, dos quais evidenciamos a construção de tetraedros de representação (para os próximos itens analíticos optamos por omitir as árvores máximas já apresentando os tetraedros mais significativos). Reelaboramos essa imagem enfatizando os pares de coocorrência de maior frequência, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário inicial)



Fonte: Bagio (2022, p. 199).

Como podemos observar na Tabela 1 e na Figura 2, as maiores frequências são das unidades de significado dimensão interpessoal, vocação, valores da docência, domínio do conhecimento e concepção não-crítica. A dimensão interpessoal destaca a preocupação dos participantes e, professores em formação, com a relação entre professor e alunos, além de estar articulada aos valores que eles associam à docência (dedicação, comprometimento, sensibilidades, persistência, entre outros). O domínio do conhecimento é um elemento basilar da docência, pois consideramos que não se ensina o que não se conhece.

Na Tabela 2 apresentamos os quadrantes da representação social emergentes das respostas dos participantes quanto à Didática.

Tabela 2 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário inicial)

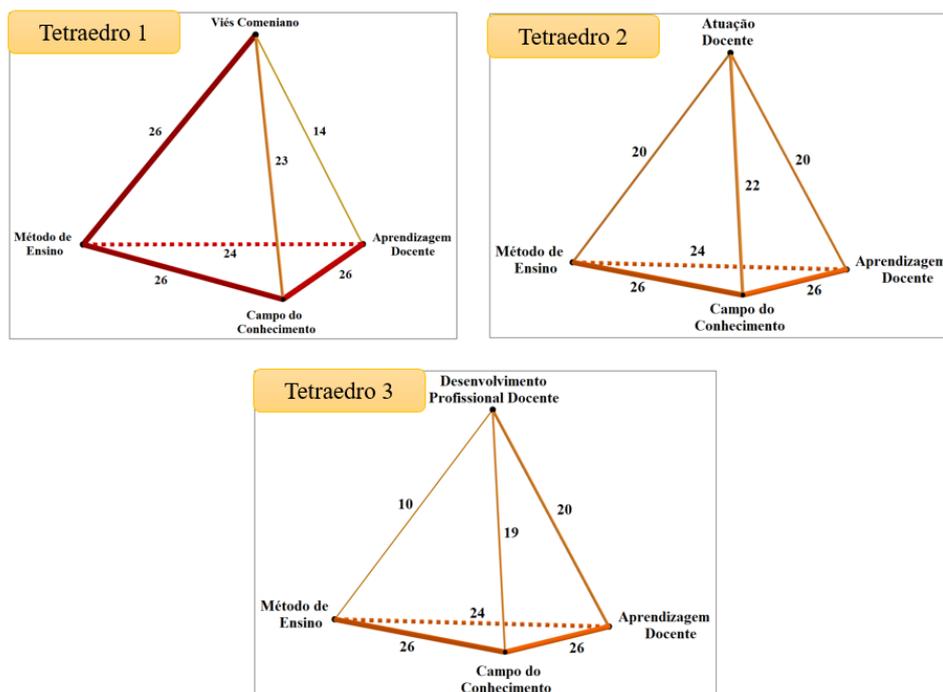
Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidade de significado	f > 15	OME < 3	Unidade de significado	f > 15	OME ≥ 3
Campo de conhecimento	37.94	2.6	Aprendizagem docente	27.66	3.0
Método de ensino	30.03	2.5	Dimensão interpessoal	16.99	3.3
Atuação docente	28.06	2.9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

Fonte: Tabela gerada pelo software Mathematica® a partir dos dados de pesquisa. (BAGIO, 2022, p. 190)

Como elementos centrais temos que a Didática é um campo de conhecimento que fundamenta os métodos de ensino para a atuação docente com base em um viés comeniano contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem a partir do planejamento. Essas unidades de significado retratam as crenças e opiniões sobre o que é a didática e ao que

se referem. Por não a terem cursado ainda, consideramo-las parte da representação do que acreditam que seja ou do que lhes foi narrado ao longo da vida. Na Figura 3 apresentamos os tetraedros mais significativos:

Figura 3 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário inicial)



Fonte: Bagio (2022, p.193).

Os tetraedros mais significativos ratificam as categorias expressas na Tabela 2, destacando ainda ao invés da atuação a aprendizagem docente, como uma iniciação à docência como destaca Catani (2018).

Em Bagio (2022) observamos que essas representações e os significados associados a elas estavam fortemente ligados a uma percepção não-crítica sobre a educação, não somente fruto da vivência estudantil, mas sobretudo da ausência de reflexão que possibilita analisar o processo de ensino-aprendizagem e perceber se, de fato, trata-se de algo para repetir/reproduzir processos. A essas compreensões iniciais, que envolvem a opinião, crenças e vivências sobre o campo de conhecimento em tela e seu objeto de estudo, denominamos de **Didática Dóxica** enquanto “o conjunto de compreensões sobre a Didática e o ensino emergente de suas vivências, sem a reflexão consciente e crítica sobre esse campo de conhecimentos e suas relações com o campo educacional” (Bagio, 2022, p. 201, grifo do autor). Destacamos ainda que ao incluírem suas compreensões e vivências sobre a Didática e o ensino também estão presentes as marcas sobre a importância da dimensão interpessoal nesse processo e com eles devem contribuir na aprendizagem do aluno, não sendo um mero acessório.

Na segunda coleta de dados, foi proposta a mesma dinâmica de coleta de dados, porém, enquanto no primeiro momento os questionários foram de forma física/presencial nas salas de aula, neste o envio foi por contato telefônico e por e-mail, contando com 61 respostas. Na Tabela 3 destacamos as compreensões sobre a Didática:

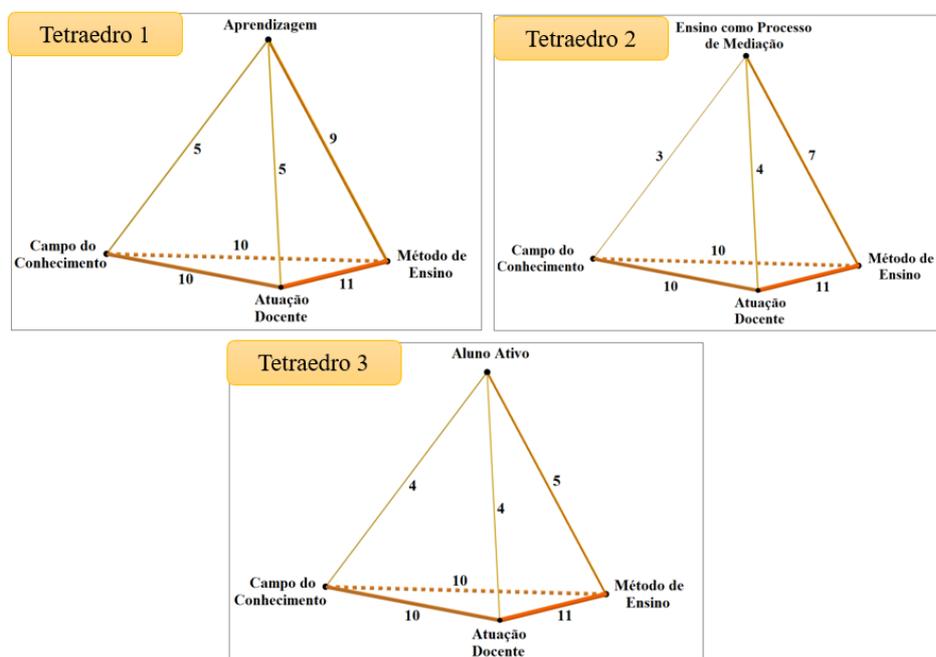
Tabela 3 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre a palavra Didática (questionário final)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidades de significado	f > 15	OME < 3	Unidades de significado	f > 15	OME ≥ 3
Método de ensino	57.37	2.2	Campo de conhecimento	29.5	3.3
Atuação docente	29.5	2.3	Aluno ativo	26.22	3.0
Ensino como processo de mediação	21.31	2.2	Aprendizagem	26.22	3.2
Planejamento	21.31	2.4	Dimensão interpessoal	18.02	3.5
Viés comeniano	18.03	2.0	Desenvolvimento profissional docente	16.39	3.6
Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidades de significado	f ≤ 15	OME < 3	Unidades de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Valores da docência	14.75	2.8	Aprendizagem docente	14.75	3.4
Gestão da matéria	13.11	2.9	Domínio do conteúdo	11.47	3.6
Ação didática	9.82	2.8	Despertar dons	11.47	4.0
Estratégias específicas	8.19	2.2	Habilidades sociais	11.47	3.1
Relação com o conteúdo	6.55	2.8	Sujeitos do ensino	11.47	3.1
			Escola	9.83	3.7
			Linguagem	9.83	3.7
			Criticidade	8.19	4.6

Fonte: Quadro gerado pelo software Mathematica® a partir dos dados de pesquisa. (BAGIO, 2022, p. 249).

Comparando as Tabelas 2 e 3, temos que alguns elementos nucleares se mantiveram (método de ensino, atuação docente, viés comeniano e planejamento) e outros tornaram-se intermediários (desenvolvimento profissional docente e aprendizagem). Destacamos o fato de a unidade de significado “ensino como mediação” tornar-se nuclear pois ela destaca uma perspectiva crítica preocupada diretamente com a aprendizagem. A reflexividade do processo formativo proporcionada ao longo da disciplina de Didática e de outras disciplinas do campo pedagógico e de outros espaços formativos que os participantes tiveram contato também evidencia que noções como “ensino como transmissão”, e “instrumental” foram ressignificadas, não no sentido de superadas, pois de alguma forma são necessárias no processo de ensino, o que não significa que são suficientes.

Na Figura 4 apresentamos os tetraedros mais significativos quanto à compreensão sobre a Didática no segundo questionário:

Figura 4 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre Didática (questionário final)

Fonte: Elaborado pela autora. (BAGIO, 2022, p. 254).

Nos tetraedros 1 e 3 observamos que as categorias do núcleo central estão articuladas às noções de “aprendizagem” e “aluno ativo”, sendo que a base do tetraedro em comparação ao primeiro questionário (Figura 2) a categoria “aprendizagem docente” foi alterada para “atuação docente” (que já aparecia em um dos tetraedros da representação social inicial). Nesse sentido, percebemos uma predominância na compreensão do ver-se como professor, no sentido de que o profissional em formação se percebe não mais apenas como aluno mas como professor e compreende a Didática como um elemento não apenas para aprender a ser, mas para a docência.

Com relação ao ensinar, a Tabela 4 apresenta os elementos da representação social emergentes do questionário final:

Tabela 4 – Quadrantes das unidades de significado principais sobre o conceito de ensinar (questionário final)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Unidade de significado	f > 15	OME < 3	Unidade de significado	f > 15	OME ≥ 3
Concepção crítica	52.45	2.2	Dimensão interpessoal	26.22	3.1
Gestão da matéria	39.34	2.6	Aprendizagem	19.67	3.1
Domínio do conhecimento	29.5	2.5	Sujeitos	19.67	3.0
Concepção não-crítica	29.5	1.6	Conteúdo-forma	16.39	3.5
Desenvolvimento profissional docente	19.67	2.9			
Valores da docência	18.03	2.9			
Aprendizagem docente	16.39	2.5			

Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Unidade de significado	f ≤ 15	OME < 3	Unidade de significado	f ≤ 15	OME ≥ 3
Epistemologia do ensino	11.47	2.9	Processo ativo	14.75	3.1
			Ação docente	14.75	3.3
			Planejamento	14.75	3.4
			Processo didático	13.11	3.6
			Vocação	13.11	3.4
			Relações com o espaço escolar	8.19	4.0
			Linguagem	6.55	3.8

Fonte: Elaborado pela autora a partir da tabela gerada no software Mathematica® a partir dos dados de pesquisa. (BAGIO, 2022, p. 139).

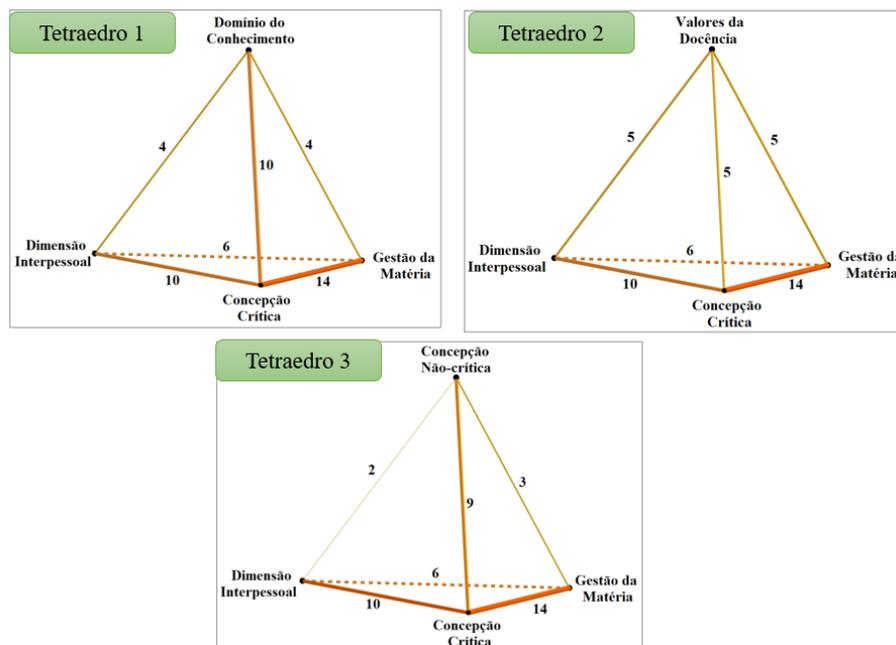
Comparando as Tabelas 1 e 4, observamos que o domínio do conhecimento e as concepções crítica e não-crítica se mantiveram como elementos nucleares. Todavia, a concepção crítica teve uma frequência superior a 52 (ou seja, dos 58 participantes praticamente a totalidade mencionou alguma unidade de significado que foi articulada a essa categoria na primeira ou segunda respostas das cinco fornecidas) enquanto a não-crítica teve a menção de 29 participantes (metade dos respondentes, sendo que inferimos que esse percentual possivelmente buscou sinônimos para a ação de ensinar culminando com uma categoria em cada unidade).

Juntamente a essas unidades, está presente a necessidade do desenvolvimento profissional docente associado ao constante estudo sobre o que se ensina e a atualização de referenciais, metodologias, reflexões, autores entre outros. A gestão da matéria também é um elemento que se consolidou ao longo do processo (inicialmente era um elemento periférico), pois a ação de ensinar envolve todas as estratégias, recursos e situações que auxiliem no processo de aprendizagem, de modo que não se trata dela por si só mas evidenciando a necessidade de intencionalidade.

Cumprir mencionar que um elemento que foi ressignificado ao longo do processo formativo foi o aspecto vocacional relacionado ao ensino, tornando-se na segunda coleta de dados, um dado periférico que, pela Teoria das Representações Sociais é menos resistente às mudanças ao longo do tempo e envolve as experiências pessoais e não a compreensão do grupo como um todo. (Mazotti, 2002).

Com relação aos tetraedros mais significativos dessa representação social sobre o ensinar, elaboramos a Figura 5:

Figura 5 – Os três tetraedros mais significativos da Representação Social sobre ensinar (questionário final)



Fonte: Bagio (2022, p.143)

Como já destacado anteriormente, as expressões fornecidas pelos participantes sobre o ensino estão associadas a uma concepção crítica a qual necessita da dimensão interpessoal e da gestão da matéria (presentes na base dos três tetraedros). Além disso, considera-se a necessidade do domínio do conhecimento e dos valores da docência como também elementos não críticos que, por vezes, podem ser necessários como informar, instruir e transmitir informações conforme respostas dos participantes.

A esse conjunto de modificações sobre o ato de ensinar e suas relações denominamos de **Didática Refletida** enquanto “*resultado da articulação entre os saberes da experiência com os do conhecimento dessa área, assenta-se em uma leitura de mundo crítico-emancipadora e que possibilita que o futuro professor conscientemente reflita a respeito de sua função social*” (Bagio, 2022, p. 257-258, grifo do autor). A necessidade de superar a Didática Dóxica emergente das crenças, opiniões e experiências individuais está na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem que, como vimos, engloba sim, os aspectos pessoais mas também o interpessoal, o didático-pedagógico e o profissional, centrados, por exemplo, na relação entre os sujeitos, gestão da matéria e desenvolvimento profissional docente conforme citado pelos participantes. Portanto, uma Didática Refletida é prática porque nos coloca em ação e junto dela retroalimenta o processo de reflexão (antes, durante, pós e após) do qual demanda os diversos saberes docentes e os do conhecimento deste campo para possibilitar um processo de formação crítica dos alunos com os quais atuarão.

5. Considerações finais

Qual a sua didática? Você tem didática? Como você analisa seu desenvolvimento profissional docente ao longo de sua carreira no que se refere aos elementos basilares (conteúdo, objetivo e metodologia) desse campo? Essas questões acrescidas àquelas tecidas no início do texto evidenciam como os diferentes momentos históricos desse campo são formam amálgama com a profissão docente.

Invariavelmente as marcas vividas são relatadas e indubitavelmente associarão a didática ao olhar instrumental de que ela ensina métodos e técnicas, pois, de fato é um de seus elementos constituintes. Mas não somente isso. Uma Didática Refletida possibilita que o professor compreenda que não são os métodos que guiam o processo de ensino-aprendizagem, mas as intencionalidades possibilitam escolhê-los, de modo que não são um justapor no processo, mas um incluir.

Ainda haverá os que negam que haja espaço político no ato de ensinar considerando-o como neutro. E, novamente, descontruindo os olhares da Didática Dóxicas, possibilitaremos uma formação crítica que conhece sua autonomia e compreenderá que sua função social não é o ensino por ele mesmo mas para a emancipação e percepção dos sujeitos de que são atores e autores com direitos e deveres nesta sociedade.

Consideramos que o objetivo traçado foi atingido, de modo que apontamos a necessidade de uma Didática refletida fundamentada em uma abordagem crítica. Evidenciamos com base nos dados coletados que as crenças e opiniões fazem parte de nossas experiências. No entanto, elas carecem ser refletidas, analisadas e confrontadas (sem julgar o profissional que as realizou por desconhecemos seus saberes e fazeres como um todo, mas aquela situação particular) para que a partir delas sistematizaremos nosso rol de experiências, percepções, disposições, ferramentas e possibilidades associadas a particularidade e personalidade de quem o faz.

Referências

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

BERGER, Thamiris Christine Mendes et al. Simpósio Internacional sobre desenvolvimento profissional docente (SIDPD – UTFPR): o que revelam as pesquisas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 3, Curitiba, 2018. **Anais [...]**. Curitiba: UTFPR, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/e3bc83bcef8846f2920b.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CATANI, Denise Barbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amelia Domingues de;

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 2.ed. São Paulo: Cengage, 2018. p. 49-70.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 14/15, n. 1/2, p. 17-37, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018. p. 145-165.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 7-18.