



**NOTAS PARA PENSAR O ENSINO DA DIDÁTICA EM CURSOS DE
LICENCIATURA: UM CASO DE ENSINO**
**REFLECTIONS ON TEACHING DIDACTICS IN UNDERGRADUATE PROGRAMS:
AN TEACHING CASE**
**REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA EN PROGRAMAS
DE LICENCIATURA: UN CASO DE ENSEÑANZA**

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de
E-mail pedro.castro@uerj.br
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5974-5291>

SILVA, Alan Camargo
E-mail alancamargo10@gmail.com
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1729-5151>

CRUZ, Giseli Barreto da
E-mail giselicruz@ufrj.br
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

RESUMO: O professor formador é figura axial no contexto dos cursos de formação docente. O presente artigo relata um caso de ensino, com a disciplina Didática, em uma instituição federal do Rio de Janeiro, ocorrido no primeiro semestre de 2022. O percurso metodológico contou com 16 encontros e uma duração média de três horas. Os principais tópicos do processo formativo foram: a constituição do campo da Didática; as relações da disciplina com os campos do Currículo e da Avaliação; a base de conhecimentos para a docência e o raciocínio pedagógico do professor e o ato de planejar como distintivo profissional da ação docente. Sugere-se novos estudos que ampliem o escopo da vivência aqui relatada.

Palavras-chave: Didática. Professor formador. Formação de professores.

ABSTRACT: The teacher educator plays a central role in the context of teacher training courses. This article aims to report on a teaching case with the Didactics course at a federal institution located in Rio de Janeiro during the first semester of 2022. The methodological approach involved 16 sessions, each with an average duration of three hours. The main topics addressed in the formative process included: the establishment of the Didactics field; the relationships between Didactics and the fields of Curriculum and Assessment; the knowledge base for teaching and the pedagogical reasoning of the teacher; and the act of planning as a professional hallmark of teaching practice. Further research is suggested to expand the scope of the experience reported.

Keywords: Didactics. Teacher educator. Teacher training.



RESUMEN: El formador de docentes desempeña un papel central en el contexto de los cursos de formación de profesores. Este artículo tiene como objetivo relatar um caso de ensenanza con la asignatura Didáctica en una institución federal ubicada en la ciudad de Río de Janeiro durante el primer semestre de 2022. El enfoque metodológico consistió en 16 sesiones, cada una con una duración promedio de tres horas. Los principales temas abordados en el proceso formativo fueron: la constitución del campo de la Didáctica; las relaciones de la asignatura con los campos del Currículo y la Evaluación; la base de conocimientos para la docencia y el razonamiento pedagógico del profesor; y el acto de planificar como distintivo profesional de la práctica docente. Se sugiere realizar nuevos estudios que amplíen el alcance de la experiencia aquí reportada.

Palabras clave: Didáctica. Formador de docentes. Formación de professores.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A docência universitária é marcada por desafios que condicionam o ensino superior brasileiro. O professor atuante em cursos de licenciatura enfrenta, no mestrado e no doutorado, uma formação deficitária no que tange ao trabalho do professor, ainda que sua atividade também seja construída por sua experiência na Educação Básica (Cochran-Smith; Lytle, 1999). No âmbito das pós-graduações *stricto sensu*, constrói-se, essencialmente, o pesquisador científico, secundarizando o “ser professor” que formará a próxima geração de profissionais da Educação (Therrien; Dias; Leitinho, 2016).

O docente universitário dos cursos de licenciatura, ou seja, aquele que atua na formação de professores, enfrenta, no cenário exposto, complexidades ainda mais específicas. O aqui denominado professor formador (Cruz, 2017; Castro; Cruz, 2024) precisa lidar, também, com a “academização” da formação de professores, marcada fundamentalmente pelo distanciamento relativo à escola básica (Formosinho, 2009). Nesse sentido, esse profissional, por vezes, contribui para uma formação fragmentada e atravessada por dificuldades de conceber o seu papel em formar o futuro licenciado (Therrien; Dias; Leitinho, 2016). Isso porque se torna um especialista na disciplina que ministra, mas com uma compreensão incipiente sobre a profissão docente, o que potencializa um contexto precarizado para a formação de professores (Formosinho, 2009).



A disciplina Didática, presente nos cursos de formação de professores do país, ainda que com outra nomenclatura, tem, por vezes, a responsabilidade de permitir ao licenciando um contato mais próximo com as questões atreladas ao ser professor e à atuação na escola básica (Cruz, 2017; Cruz; Castro, 2019). A tendência, nesse caso, é a de esperar que tal componente curricular assuma uma perspectiva multidimensional, no sentido de uma reflexão didática que parta efetivamente do compromisso com a transformação social (Candau, 2012).

A relevância do presente trabalho, considerando-se o contexto apresentado, se estabelece nas seguintes perspectivas: primeiramente, permite pensar, por meio de uma experiência pedagógica constituinte de um caso de ensino (Agapito; Hobold, 2021), a operacionalização da formação de professores sobre o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos que atendam às necessidades de diferentes realidades educacionais; em segundo lugar, problematiza e incentiva os professores a refletirem e a revisitarem constantemente as próprias práticas de ensino. Além disso, este manuscrito fomenta e sensibiliza os forma(n)dos a compreenderem o processo de ensino como um *continuum* entre progressões e limitações formativas situadas em dado contexto de aprendizagem. Afinal, com base em Contreras (2002), a prática educativa, mediada pela didática, está conectada com um compromisso social e humano, para além, portanto, do domínio técnico do trabalho pedagógico.

Destarte, tendo em vista o argumentado, neste trabalho, relata-se um caso de ensino vivenciado por este autor na função de professor formador responsável pela disciplina Didática, especificamente em uma instituição federal situada no município do Rio de Janeiro.

2 CONTEXTUALIZANDO O CASO DE ENSINO

O presente caso de ensino foi elaborado a partir da experiência do primeiro autor deste artigo com a disciplina Didática, especificamente no contexto de uma Universidade Federal situada no município do Rio de Janeiro, experiência essa vivenciada no primeiro semestre (março a julho) do ano de 2022. Importa mencionar que outras proposições e experiências com a disciplina em questão, como em Fortunato (2018), figuram na literatura científica sobre o tema. Entretanto, por se tratar



de uma narrativa única e irreplicável, não serão mobilizados outros modelos à guisa comparativa; apenas, contextual.

Sob o ponto de vista curricular, a disciplina inseria-se em diferentes momentos dos cursos de formação de professores, uma vez que fazia parte da grade curricular de todas as licenciaturas da instituição em foco. Contemplava alunos dos cursos de diversas licenciaturas: Física, Química, Geografia, Artes Visuais, História, Educação Física, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Dança, Matemática e Música. Para Voigt, Pesce e Garcia (2016), turmas com licenciandos de diferentes áreas de conhecimento não somente exigem um contínuo exercício da prática do professor formador, como também estimulam a diversidade de pensamento.

Registra-se que a carga horária da disciplina era de 60 horas e quatro créditos. A disciplina poderia ser realizada em diferentes períodos, a depender do curso de licenciatura em que estava inserida. Até onde foi possível averiguar, a disciplina Didática não apresentava pré-requisitos, de acordo com o sítio institucional.

Os objetivos centrais da referida disciplina consistiam em apresentar a constituição teórico-epistemológica do campo da Didática e contribuir para a estruturação das práticas docentes dos licenciandos. Já a ementa foi constituída com ênfase no estudo do campo da Didática com foco em suas três dimensões: campo de pesquisa; disciplina de formação e prática de intervenção pedagógica (Cruz, 2017). Foram abordados aspectos históricos, metodológicos, epistemológicos e relativos às diferentes concepções e abordagens educacionais, com foco nas contribuições para a prática docente do licenciando, em uma perspectiva multi/intercultural (Candau, 2012, 2016). As interfaces do campo da Didática com os campos do currículo (Moreira; Candau, 2007) e da avaliação (Luckesi, 2011) também foram alvo de leituras e debates. Apresentou-se e discutiu-se acerca dos conhecimentos que se mostram como essenciais para o exercício da docência (Cruz, 2017; Shulman, 1987). Por fim, focalizou-se o ato de planejar e a construção de planejamentos de aula, unidade e curso, na perspectiva sustentada por Roldão (2007), que estabelece o planejamento como um dos distintivos da profissão docente.

No semestre analisado, 40 alunos se inscreveram na disciplina. Entretanto, a frequência média de licenciandos era de aproximadamente 30 alunos. Tratava-se de um momento de retorno às aulas presenciais, na transição para o declínio de óbitos



causados pela pandemia de Covid-19, em que alunos e docentes estavam afetados em múltiplos sentidos psicossociais. É importante contextualizar que foram planejados e vivenciados 16 encontros presenciais com a turma, com duração média de três horas, no período noturno, às quintas-feiras. O professor formador que narrou a experiência aqui apresentada usou de anotações em diários de campo, ao longo e, especialmente, após o término da aula, como forma de registro das impressões e percepções sobre o processo de ensino vivido. Adicionalmente, os trabalhos, materiais e respostas às atividades, fornecidas pelos licenciandos, constituíram importante fonte para nuançar o olhar do professor. Entretanto, não foram extraídas falas na íntegra dos professores em formação, tendo em vista a impertinência ética frente à proposta narrativa aqui apresentada.

No sentido de apresentar o conjunto de encontros realizados, o caso de ensino está dividido em três seções: Didática, abordagens educacionais, currículo e avaliação; a base de conhecimentos para docência e o ato de planejar; e, a elaboração de planos de ensino. A construção desses eixos visa trazer o relato de experiência que vai desde os aspectos teórico-conceituais do campo da Didática até o processo de concretização ou materialização das aulas, com base no que foi proposto/mediado na/pela disciplina.

3 DIDÁTICA, ABORDAGENS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

O relato que se segue aconteceu ao longo das seis primeiras aulas. O momento inicial da disciplina consistiu na sondagem inicial dos saberes, vivências e expectativas dos alunos acerca da disciplina Didática. Foi utilizado um sítio¹ *online*, o Mentimeter, com o intuito de gerar uma nuvem de palavras a partir da questão: quais palavras emergem em sua mente a partir do termo “Didática”? O referido sítio foi acessado pelos alunos e cada um escreveu quatro palavras/termos compostos sobre a pergunta proposta. Como resultado, gerou-se uma imagem com as palavras e expressões escritas pelos licenciandos, sendo que as mais mencionadas aparecem

¹ Cf. MENTIMETER NORTH AMERICA Inc. Toronto, Canada. 202-? Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.



em tamanho maior em relação as demais. Os principais resultados foram: técnicas de ensino; forma; explicação e oratória.

A concepção de Didática apresentada pelos professores em formação dialoga com o histórico constitutivo do campo. Nesse sentido, a ideia prescritiva de uma dimensão da Didática circunscrita à técnica e à instrução oral, por exemplo, parece ir na direção de uma percepção instrumentalizada da disciplina – o que prevaleceu na área em grande parte do século XX e ainda permanece (Candau, 2012; Michels, 2025).

Na sequência, as palavras e termos foram apresentados aos licenciandos. Abriu-se debate sobre a composição da nuvem de palavras. Os discentes, então, aprofundaram seu entendimento inicial sobre a Didática e foi possível registrar perspectivas no sentido de afirmar a disciplina enquanto promotora de “boas” técnicas de ensino que pudessem contribuir com sua futura atuação docente. Aspectos como “contexto de ensino”, “avaliação”, “percurso curricular” não foram notados de forma substantiva nesse momento inicial.

De forma mais adensada, a resposta dos licenciandos guarda relação com uma ideia sobre o campo da Didática como responsável pelo “como ensinar de forma eficiente”. Ficou evidente uma percepção inicial da disciplina sob um viés tecnicista (Libâneo, 1984), na medida em que o foco residiu na eficiência e na forma, junto à lacuna de menções ao contexto, ao currículo e à avaliação. Entretanto, Cruz (2017, p. 674) tem afirmado que:

Esse campo compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana.

A partir dessa dinâmica inicial, o plano de ensino da disciplina foi apresentado, a fim de visibilizar uma perspectiva disciplinar mais alargada, para além da sua dimensão instrumental. Os alunos foram convidados a contribuir e readequar o plano visualizado. A principal contribuição nesse sentido se deu quanto à necessidade de aprofundar o tema: conhecimentos necessários para o exercício da docência. Na sequência, realizou-se uma apresentação sobre o histórico da construção do campo



da Didática, com base em Candau (2012), o que permitiu contextualizar os principais marcos estruturantes da disciplina.

Na esteira, enveredou-se pelo debate: afinal, qual o papel da escola e da educação formal na vida de um aluno? Em geral, as concepções dos alunos pareceram convergir a uma formação educacional crítica, com objetivos de mudança das estruturas sociais, e que leve em conta a dimensão relacional e afetiva entre professores e alunos. A diversidade e a diferença foram pontos também considerados relevantes nesse cenário, o que se aproximou de uma perspectiva multi/intercultural de educação (Candau, 2016).

O momento seguinte foi direcionado para evidenciar a indissociabilidade entre concepções, tendências/abordagens educacionais e as estratégias didático-pedagógicas. Para tanto, inicialmente, realizou-se uma análise do documentário, datado do ano de 2014, “Quando sinto que já sei”². O vídeo apresentava projetos educacionais que destoavam de uma perspectiva considerada “tradicional” (Libâneo, 1984). Pediu-se aos licenciandos que fossem anotando suas percepções, com ênfase nos pontos positivos e negativos das experiências educacionais apresentadas.

Enquanto pontos positivos, os licenciandos elencaram: a dimensão humana/afetiva apresentada na relação entre professores e alunos; a diversidade de estratégias didático-pedagógicas empregadas pelos professores – o que gerou uma discussão sobre como as experiências apresentadas se distanciavam do que os alunos vivenciaram enquanto estavam na escola básica, e a realização de aulas majoritariamente fora do espaço hierárquico de uma sala de aula habitual.

O professor formador, então, introduziu a noção de didática fundamental/multidimensional (Candau, 2012). Nesse sentido, a articulação entre o documentário e o relato dos alunos permitiu o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem se dá através das dimensões política, afetiva e técnica. Isso significa dizer que as estratégias de ensino construídas pelo professor se articulam com uma perspectiva política sobre a função docente e da escola, que, por sua vez, só se concretiza em uma relação afetivo-relacional pactuada entre professores e alunos.

² Cf. Quando sinto que já sei. Vekante – Educação e Cultura. YouTube, 14 jul. 2014. Disponível em: https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg?si=u55_ybDujjqt0b_p. Acesso em: 27 maio 2025.



Já os pontos negativos foram capitaneados por dois alunos que realizavam estágio docente, não obrigatório, em escolas particulares situadas no município. Em geral, as observações se direcionavam a questionar a viabilidade dos projetos apresentados no cotidiano geral das escolas de ensino básico – especialmente nas públicas, pela ausência de recursos materiais. Os discentes também mencionaram sentimentos de coação didática e curricular que sofriam em suas escolas (particulares), uma vez que os professores que acompanhavam os licenciandos tinham pouca autonomia em sua atuação.

A crítica feita pelos alunos da disciplina Didática dialoga com os achados de Silva (2019) acerca da precarização do trabalho docente. A perda de autonomia e a ausência de condições materiais, salariais e laborais fazem parte de estratégias que visam o desmonte da educação pública e a desvalorização da profissão docente. No contexto das escolas públicas, a ausência de concursos públicos e a falta de materiais de trabalho são indicativos nesse sentido. Já nas instituições particulares, os baixos valores quanto à remuneração dos professores e o desrespeito a direitos consagrados legalmente, como o pagamento por tempo de planejamento, também são exemplos nesse cenário.

No prosseguimento das aulas, com o intuito de aprofundar as relações entre a Didática e as diferentes concepções de educação, utilizou-se, como referência, Libâneo (1984) e, principalmente, o material produzido por Candau e Koff (2013). Essas últimas autoras produziram um quadro explicativo sobre o que consideraram como as principais abordagens educacionais: tradicional, escolanovista, (neo)tecnicista e crítica. Cada abordagem foi destrinchada em função de suas características gerais, principais referências e autores, papel da educação escolar, concepção de cultura escolar, organização do poder na escola, concepção de sala de aula, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e modo de lidar com a diferença.

De forma geral, com base nas autoras apresentadas, considerou-se a abordagem tradicional como aquela que centraliza o ensino no professor, de forma hierárquica e acrítica (Candau; Koff, 2013). A escolanovista foi explicada de forma a enfatizar a centralidade no aluno, mas em uma perspectiva individualista e pouco comprometida com a transformação da sociedade. A abordagem (neo)tecnicista foi



descrita no sentido de preparação do aluno para o mercado de trabalho. As desigualdades são tratadas de forma naturalizada e, por consequência, a classe trabalhadora é instruída de forma acrítica para assumir postos de trabalho precarizados. Por fim, a abordagem crítica foi pontuada como aquela comprometida com a transformação social, por meio de um processo de escolarização mais plural e que faça sentido ante o contexto situado do aluno.

A partir da leitura do quadro elaborado por Candau e Koff (2013), o docente formador questionou os licenciandos: qual abordagem mais se aproxima da experiência escolar que vocês tiveram? Em relação ao documentário assistido, qual abordagem estaria mais próxima dos projetos apresentados? E as demais abordagens? Do ponto de vista da concepção educacional, qual abordagem vocês escolheriam para nortear suas práticas docentes?

Os licenciandos, em grupos mistos quanto ao curso de origem, tiveram um tempo de aproximadamente 30 minutos para a discussão. Na sequência, cada grupo apresentou sua resposta. Dos seis grupos formados, todos relataram uma vivência escolar calcada em uma abordagem tradicional, à exceção de dois alunos de grupos diferentes.

Um deles estudou, no ensino médio, em uma escola técnica privada. Conforme as características relatadas, aproximou-se de uma abordagem tecnicista, tendo em vista o enfoque em uma formação acrítica e com substantiva ênfase na preparação para o mercado de trabalho. A outra aluna frequentou uma tradicional escola da cidade, de inspiração construtivista-interacionista. A aproximação com uma abordagem escolanovista ficou patente, uma vez que, dentre outros aspectos, a ausência do uso de sala de aula tradicional como local único para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, somada à autonomia dos alunos para escolherem parte do percurso curricular, permitiu tal correlação.

A segunda pergunta, voltada ao documentário assistido, foi unanimemente respondida pelos grupos no sentido de afirmar a relação com a abordagem escolanovista. As respostas permitiram uma discussão que se guiou a contextualizar a dificuldade que muitos alunos tinham em visualizar uma aplicação concreta dos projetos educacionais apresentados no documentário.



Nesse momento, o professor formador traçou diálogo com Cochran-Smith e Lyttle (1999), na medida em que o aprendizado da docência ocorre ao longo da trajetória de formação básica e profissional da carreira. Nesse sentido, desde os bancos escolares, o licenciando é colocado com diferentes referências acerca do que é ser professor. Dessa forma, tanto experiências positivas quanto negativas, na perspectiva de cada aluno, mostram-se com potencial formativo para aquilo que o futuro professor deseja ou não ser. Dessa forma, discentes habituados com uma concepção tradicional de Educação, como única referência sobre a docência, demandam da formação inicial – os cursos de licenciatura – o questionamento sobre essas práticas e a construção de novos repertórios que permitam planejar e desenvolver outras possibilidades de educação formal.

Embora não tenha feito parte de nenhuma experiência relatada pelos licenciandos, a abordagem crítica foi aquela com maior quantitativo de menções enquanto perspectiva escolhida para balizar a ação pedagógica do professor em formação. A partir dessas respostas, os licenciandos foram convidados, em caráter preliminar, a pensar como seria uma educação que se guiasse por uma concepção crítica. Dentre outros aspectos, mencionou-se uma perspectiva educacional questionadora e voltada à transformação da realidade social, tal como, dadas as diferenças teórico-epistemológicas, mencionavam Freire (1996) e Libâneo (1984).

A parte final dos estudos e discussões sobre abordagens educacionais ocorreu no sentido de olhar para outras perspectivas para além daquelas anunciadas por Candau e Koff (2013). Uma perspectiva multi/intercultural foi apresentada como possibilidade (Candau, 2016). O professor formador solicitou que os licenciandos se agrupassem novamente e pensassem uma proposta de atividade, com base no seu curso de origem, com direcionamento à valorização da diferença e da diversidade. Foram notados, no processo de elaboração da atividade, potências e tensionamentos interdisciplinares, tendo em vista a composição heterogênea dos grupos. Em geral, constatou-se que cada grupo de licenciandos conseguiu relacionar algum conteúdo pertinente às suas áreas e, a partir dele, promover um debate no sentido do que foi proposto.

O bloco final de conteúdos desse primeiro momento da disciplina visou articular Didática, Currículo e Avaliação. Quanto ao campo do Currículo, utilizou-se o



panorama apresentado por Moreira e Candau (2007). Foram focalizados conceitos como: conhecimento escolar, currículo oficial, currículo oculto e as fontes que subsidiam e disputam a construção curricular. Já a avaliação, calcada na perspectiva de Luckesi (2011), objetivou discutir os conceitos abordados pelo autor: exames escolares *versus* avaliação da aprendizagem.

A temática acerca da avaliação apresentou os debates mais intensos, mediante as críticas contundentes apresentadas pelos alunos. Os licenciandos revelaram, em sua quase totalidade, uma vivência na escola básica regulada pela lógica avaliativa dos exames escolares (Luckesi, 2011). Tal afirmação se sustenta, pois, em geral, identificaram avaliações que buscavam a memorização e reprodução de conteúdos, a classificação e o ranqueamento dos alunos em função das notas obtidas e, ainda, o descolamento entre as práticas didáticas dos professores e os instrumentos avaliativos escolhidos.

Tendo em vista a discussão entre os licenciandos, o professor formador frisou, então, como a intervenção didático-pedagógica está ligada a um percurso curricular construído com/para os discentes. Além disso, pontuou como os instrumentos e concepções de avaliação precisam respeitar os conteúdos e as formas de trabalho adotadas ao longo de um processo de ensino e de aprendizagem. Tais considerações também se ancoram em Contreras (2002) quando tece críticas à racionalidade do ofício docente e lembra que os saberes das próprias vivências educativas merecem destaque ao longo do processo formativo.

4 A BASE DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA

O presente bloco de conteúdos foi ampliado, em relação à versão inicial do plano de ensino para a disciplina aqui discutida, no sentido de atender àquilo que foi solicitado pelos discentes. A vivência aqui narrada se deu nas cinco aulas seguintes ao bloco anterior. Para iniciar essa sequência de encontros, utilizou-se um trecho de experiência pedagógica constituinte de caso de ensino, nos termos de Agapito e Hobold (2021), descrito da seguinte forma:

A professora de geografia Raquel, docente na rede estadual do Rio de Janeiro, trabalhou o conceito de geopolítica com seus alunos do primeiro ano



do ensino médio. Inicialmente, planejou uma aula introdutória de 50 minutos, baseada em um livro clássico da área. Para tanto, utilizou um vídeo explicativo sobre o conceito, como deflagrador da aula. Como o contexto do entorno escolar é marcado por violência, a docente buscou fazer correlações com o cotidiano dos alunos e estabeleceu alguns questionamentos a serem respondidos em grupos. Após a discussão interna, os grupos foram desfeitos e reorganizados para nova discussão. Diante da nova rodada de debates, cada grupo expôs oralmente suas respostas para toda a turma. Ao final da aula, professora Raquel passou uma leitura a ser realizada e resumida para o próximo encontro. Nos minutos que seguiram o encerramento do encontro, a docente refletiu sobre as falas dos alunos, as dificuldades organizacionais para o desenvolvimento da aula e anotou essas impressões em seu diário pedagógico. Quando retomou tais anotações, percebeu que a estratégia de misturar os grupos se mostrou muito conturbada e, nesse sentido, replanejou o uso dessa atividade para as próximas aulas.

A partir do relato apresentado, os licenciandos foram indagados: quais conhecimentos a professora mobilizou para efetivar sua proposta de ensino? Quais foram as etapas do raciocínio pedagógico que a docente utilizou? Os alunos direcionaram suas respostas de modo a focalizar o conhecimento sobre conteúdo específico dominado pela professora. No que se refere ao raciocínio pedagógico, mencionaram a contextualização da atividade que a docente promoveu ao articular o conceito trabalhado com a realidade dos alunos. Um pequeno grupo de licenciandos abordou também a importância do planejamento prévio no caso narrado.

Tendo em vista a ação docente apresentada e a discussão que a sucedeu, o professor formador apresentou alguns conceitos importantes para uma compreensão mais adensada sobre o tema: a base de conhecimentos para docência e as etapas do raciocínio pedagógico (Shulman, 1987). Sobre o primeiro conceito, apresentou-se, nos termos de Shulman (1987, p. 206), da seguinte forma:

- [...] - conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.



A discussão se seguiu de forma a evidenciar que o conhecimento focalizado anteriormente pelos licenciandos enfatizou, principalmente, o conhecimento do conteúdo e, em alguma medida, o conhecimento sobre o conhecimento de contextos educacionais. Entretanto, o “conhecimento pedagógico geral”, o “conhecimento do currículo”, o “conhecimento dos alunos e suas características”, o “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação” e, principalmente, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” não foram explorados.

Shulman (1987) e Roldão (2007) ajudam a compreender o cenário formativo que pautou a resposta hegemônica dos alunos: a formação de professores tem privilegiado o conhecimento específico do conteúdo. Parte-se, então, da ideia de que o “bom professor” é aquele que domina apenas o conteúdo a ser ensinado. Os demais conhecimentos ficam relegados a papéis menores no processo educativo, sob a justificativa de que quem tem a responsabilidade de acessar, transformar, contextualizar e ressignificar o conteúdo, quase exclusivamente, é o aluno.

Não obstante, a prática docente da professora Raquel deixa patente a importância de que o professor assuma o papel de construir, junto aos alunos, o entendimento sobre o conteúdo trabalhado, tanto por meio do planejamento, quanto pelas atividades/explicações/recursos e materiais elencados. Segundo Roldão (2007), a concepção de um professor “transmissivo” – aquele que apenas professa ou transmite conhecimento – já não é mais aceitável em uma abordagem pedagógica ampliada do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, ensinar requer a consideração de uma “dupla transitividade”, que se configura como “fazer aprender alguma coisa”, seja um conteúdo específico ou currículo, “a alguém”, completando-se apenas na segunda transitividade, que envolve o destinatário da ação: o aluno.

Já em relação ao segundo questionamento, o docente formador elencou, de forma resumida, as etapas do raciocínio pedagógico propostas por Shulman (1987): compreensão – o entendimento que o docente tem acerca do conteúdo que ensinará; transformação – processo de transformar o conteúdo compreendido em futura compreensão pelo aluno; instrução – organização, gerenciamento de sala de aula, explicações e interações planejadas entre professores e alunos; avaliação – angariação de respostas que possam auxiliar o docente na compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontram os discentes; reflexão – momento em que o



docente reflete sobre os limites e as possibilidades da aprendizagem que ocorreu; nova compreensão – etapa que reflete novas compreensões e formulações sobre todo o processo ocorrido.

Os licenciandos foram convidados a revisitar o questionamento e a tentarem mapear as etapas do raciocínio pedagógico seguido pela professora Raquel. Junto ao professor formador, sinalizaram os trechos correspondentes a cada uma das etapas. Chegaram à seguinte conclusão: compreensão – estudo do conceito a partir do livro da área; transformação – planejamento e recursos (vídeo) mobilizados pela docente para traduzir o conteúdo hermético às possibilidades cognoscentes dos alunos; instrução – gerenciamento dos trabalhos em grupos; avaliação – uso das falas dos alunos como subsídio para o entendimento sobre o que compreenderam acerca do conceito trabalhado; reflexão – momento posterior à aula que demandou as vivências e falas dos alunos para que a professora compreendesse as potencialidades e dificuldades das estratégias didático-pedagógicas utilizadas; nova compreensão: replanejamento baseado na experimentação de todas as etapas anteriores, especialmente, a avaliação e a reflexão.

No prosseguimento, os professores formadores que os licenciandos tiveram até aquele momento passaram a ser alvo de debate. Os cursos que possuíam maior vínculo com o domínio da área de conhecimento pertencente às Ciências Exatas, principalmente, de acordo com os próprios discentes, mostravam-se permeados por práticas docentes que não levavam em conta o contexto do aluno; não apresentavam plano de ensino – alguns alunos relataram ter recebido o plano de ensino de uma disciplina, na graduação, pela primeira vez – e, ainda, pautavam-se por avaliação, que tinha por objetivo reprovar a maior quantidade de alunos possível.

Dessa forma, o professor formador da disciplina convidou os licenciandos à leitura de fragmentos das obras de Therrien, Dias e Leitinho (2016) e de Formosinho (2009). A discussão se seguiu na direção da abordagem sobre algumas características da docência universitária. Debateu-se, por exemplo, como os professores formadores apresentam lacunas na sua formação, em nível *stricto sensu*, para atuar na formação inicial docente. Além disso, a contratação de professores para as licenciaturas com enfoque na produção científica, relegando à margem, por vezes,



aspectos caros à docência, impacta na construção do panorama apresentado pelos licenciandos (Therrien; Dias; Leitinho, 2016).

Formosinho (2009), por sua vez, contribuiu com a perspectiva crítica a respeito do que denomina “academização da formação”. Nessa direção, a formação docente tem se estruturado de forma fragmentada, ou seja, o professor formador não enxerga sua atuação dentro de um projeto formativo comum. Ao contrário, entende sua disciplina sob um caráter de formação especializada e que, por vezes, mostra-se descolada do objetivo final de um curso de licenciatura: formar o professor que atuará na Educação Básica.

Ao final do bloco temático, os alunos, junto ao docente formador, construíram seminários para apresentar, à turma, um texto que aprofundasse as discussões realizadas até aquele momento. As apresentações focalizaram os temas (previamente apresentados pelo professor com a colaboração dos alunos): didática, currículo e conhecimento; didática e avaliação; didática e o contexto do aluno; didática, currículo e diversidade; inserção docente; precarização docente e a Base Nacional Comum Curricular. O último tema foi selecionado em função do próximo conjunto de encontros.

De forma geral, as apresentações foram satisfatórias, de acordo com a avaliação do docente formador junto aos licenciandos, realizada após o ciclo de seminários. Os alunos articularam conhecimentos gerais aprendidos na disciplina com o conteúdo dos artigos científicos, indicados pelo professor formador, para cada temática. Além disso, o professor solicitou que os discentes vinculassem, em suas apresentações, os conceitos desenvolvidos com a concretude da realidade escolar. Finda cada apresentação, o grupo de alunos relatava situações vividas ou hipotéticas que promoviam diálogo entre conteúdo e prática docente, tal como recomendado por Luckesi (2011).

5 O ATO DE PLANEJAR E A ELABORAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO

O bloco final de conteúdos, vivenciado nas últimas cinco aulas da disciplina, consistiu na realização de oficinas para que os alunos, coletivamente, exercitassem o ato de planejar e a elaboração de planos de curso (anual), de unidade (bi/trimestral) e



de aula. Em sua maioria, o agrupamento de alunos foi constituído por licenciandos do mesmo curso ou com temáticas próximas. O professor formador não restringiu a construção do grupo, uma vez que, mesmo em conjuntos heterogêneos, os discentes se beneficiariam do diálogo interdisciplinar e integrador.

Antes do início das oficinas, o professor formador solicitou o acesso aos tópicos gerais e específicos (focalizando a disciplina de origem de cada licenciando) da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, adicionalmente, ao texto de Aguiar (2019), autor que apontou as severas limitações desse documento. Nesse momento, retomou-se a discussão sobre as fontes que subsidiaram a produção de textos curriculares (Moreira; Candau, 2007), bem como seus impactos na prática docente.

Em sondagem inicial sobre a BNCC, alguns alunos indicaram desconhecer esse documento. Outros, embora conhecessem, ainda não haviam tido contato efetivo com o documento. Um pequeno quantitativo havia, de fato, acessado a BNCC. Tendo em vista o argumentado, o professor formador, com auxílio de um computador e de um projetor, acessou o documento junto à turma. Foram explorados os fundamentos teórico-epistemológicos da BNCC, em especial, no que se refere aos conceitos de competências e habilidades. Tal como sustentou Aguiar (2019), o caráter reducionista e reproduutor de desigualdades foi assunto de intenso debate pela turma.

Na sequência, algumas áreas de conhecimento específicas foram escrutinadas para que os licenciandos entendessem um pouco melhor a lógica da BNCC – no caso, voltada ao ensino fundamental. Ao se depararem com a separação por ano de escolaridade, habilidades e objetos de conhecimento, alguns alunos apontaram o possível descolamento com a pluralidade de contextos em que professores e alunos se inseriam. Argumentaram, nesse sentido, que seria tarefa árdua estabelecer uma padronização comum às escolas de todo o território nacional, concordando, novamente, com Aguiar (2019). É importante destacar, também, que a BNCC é anunciada como documento que não busca a padronização do ensino, o que é possível considerar contraditório, dado o caráter normativo que possui.

O breve contato com o documento impactou sobremaneira os licenciandos, especialmente os que conduzirão disciplinas que não são comumente oferecidas por um professor especialista, no ensino fundamental – Química, Física, Ciências Sociais e outras. A perspectiva difusa e precarizada da BNCC – ainda maior para o ensino



médio – causou apreensão por parte dos licenciandos, pois não conseguiam compreender o papel e o espaço de seu curso de licenciatura nesse documento curricular.

Santos, Tomé e Lima (2023) sustentam, a esse respeito, que a lógica dicotômica sob a qual o documento é construído apresenta marcações e interesses de grupos privados e religiosos. De forma ambígua, a BNCC se inscreve, especialmente no que se refere ao ensino médio, em uma perspectiva de homogeneização e controle curricular, mas, ao mesmo tempo, de construção de imperativos pedagógicos difusos – o que permite a entrada de oferta do mercado privado, por exemplo, de produtos educacionais para suprir lacunas que o próprio documento propiciou.

Nesse sentido, um licenciando que busca uma perspectiva transformadora de Educação, sem renunciar aos conteúdos da disciplina que lecionará (Libâneo, 1984), enxerga com dificuldade sua atuação em meio à escrita de competências e habilidades genéricas com pouca pertinência às especificidades ao seu curso de formação.

Até aquele momento, no início de 2022, apesar das contundentes críticas elaboradas ao documento, por autores como Aguiar (2019), os desdobramentos da aplicação da BNCC, principalmente no ensino médio, ainda não se mostravam de forma tão explícita. Em 2023 e 2024, a precarização do ensino público promovido pela BNCC foi escancarada (Pykocz; Benites, 2023; Santos; Tomé; Lima, 2023). Uma reportagem³ emblemática traduz os descaminhos promovidos por esse documento curricular, na medida em que revela a substituição de disciplinas caras à formação do aluno por itinerários formativos que objetivam ensinar sobre como fazer doces ou discutir assuntos emergentes no cotidiano das redes sociais.

A síntese do debate inicial buscou o entendimento de que a BNCC, embora possua severas limitações quanto fonte de auxílio ao ato de planejar do professor, precisa ser considerada, por ser um documento normativo e que baliza a Educação

³ Cf. LIMA, L. de. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2024.



brasileira. Entretanto, um conjunto de materiais pedagógicos foi disponibilizado aos licenciandos para ampliar o arcabouço sobre planejamento.

Retomou-se Roldão (2007), no sentido de evidenciar o distintivo da profissão docente: o ato de planejar. Portanto, o que difere uma perspectiva profissional e robustecida sobre a ação do professor em relação às demais profissões, reside no ato intencional de planejar o percurso curricular e as estratégias didático-pedagógicas e avaliativas a serem adotadas de acordo com o contexto do coletivo discente.

Para atender à sustentação feita, utilizou-se como principal referência sobre o planejamento de ensino o material produzido por Larchert (2010), descrito a seguir. A autora abordou a temática de forma a explorar alguns tópicos essenciais. O primeiro tema se moveu a pensar nas etapas do planejamento. A sondagem inicial da turma, em função dos saberes e das práticas que pertencem à bagagem cultural do grupo de alunos, apareceu como ponto fundamental para o desenvolvimento do planejamento.

Nesse contexto, os licenciandos, de forma dialógica, junto ao professor formador, construíram uma listagem de estratégias que pudessem fazer parte desse momento de sondagem inicial. Como exemplos, foram elencadas atividades no sentido de compreender o que alunos sabiam/faziam/sentiam em relação a determinado conteúdo, a saber: nuvem de ideias, construção de quadro com os saberes prévios dos alunos, uso de sítios *online* para levantamento temático, usos de jogos de perguntas e respostas, entre outras possibilidades.

Posteriormente, a abordagem voltou-se à definição dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos a serem selecionados. Mencionou-se a importância da sondagem inicial (ponto de partida para a estruturação dos objetivos), do uso de referências didático-pedagógicas específicas de cada área de conhecimento e, também, dos documentos normativos, como a BNCC, para sua elaboração (Larchert, 2010). Frisou-se, ainda, a necessidade de pensar a escrita dos objetivos de aprendizagem na perspectiva do aluno.

Assim, professor formador e licenciandos acessaram a BNCC e observaram como o documento estrutura objetivos e habilidades a serem trabalhadas. Na sequência, os alunos exercitaram, em grupos, a escrita dos objetivos e a seleção de conteúdos, na perspectiva de um plano de curso (anual). Os licenciandos divulgaram



os objetivos construídos e conteúdos elencados e lapidaram a escrita junto ao docente formador.

Tendo em vista os objetivos e conteúdos selecionados, passou-se à etapa da estruturação das estratégias didático-pedagógicas. A importância de uma coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação novamente apareceu de forma patente. Os licenciandos, então, pensaram atividades que pudessem ajudar o seu futuro aluno a aprender aquilo que foi previsto no objetivo anteriormente colocado. A partir da correção feita com o professor formador, os grupos de licenciandos foram somando essas etapas ao modelo de plano de curso fornecido.

Além disso, os licenciandos foram provocados à elaboração de atividades que não fossem estritamente diretivas e calcadas no comando do professor. O uso de estratégias baseadas em solução de problemas, com orientação do professor no percurso, permitiu aos licenciandos a criação de formatos de atividades e aulas que, de acordo com eles mesmos, não haviam sido imaginadas até então.

O tensionamento produzido pelo professor formador pode ser entendido à luz de uma perspectiva multidimensional da Didática (Candau, 2012). Dessa forma, ao provocar o licenciando a extrapolar uma perspectiva de ensino diretiva, a iniciativa objetivou favorecer uma construção relacional mais horizontal entre os professores em formação e seus futuros alunos.

O enfoque, posteriormente, ocorreu na avaliação. A seleção de instrumentos avaliativos foi abordada de forma a respeitar o trabalho pedagógico realizado entre professores e alunos. O professor formador apresentou algumas possibilidades avaliativas, tais como os tradicionais testes, as provas, a apresentação de seminários e a autoavaliação. Isso tudo se somou ao que a maioria dos licenciandos não conhecia, como o uso de memorial, performances artísticas sobre o tema trabalhado, uso de diário de observação e formatos de avaliação-recíproca.

Destacaram-se duas discussões fundamentais sobre a seleção dos instrumentos avaliativos: a avaliação não pode ser um fim, com objetivo meramente classificatório, mas como um meio de compreensão sobre o estágio de aprendizagem do aluno, e a avaliação está diretamente atrelada aos objetivos de aprendizagem selecionados (Larchert, 2010; Luckesi, 2011). Se o docente de uma disciplina elabora,



por exemplo, objetivos que versem sobre conceitos, práticas e atitudes, faz-se necessário elencar formas de avaliação que contemplam a todos eles.

Finalizado o último bloco de conteúdos, o professor formador estabeleceu uma sequência de aulas baseadas em oficinas de elaboração de planos de curso, unidade e aulas. Parte da segunda avaliação dos licenciandos, os alunos, em grupo, deveriam construir esses planos, sob orientação do docente da disciplina. As principais dúvidas consistiram na coerência entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Frequentemente, os alunos relatavam que, em sua época de escola básica, só haviam tido experiências com provas objetivas ou discursivas. Entretanto, ainda que em caráter inicial, os grupos conseguiram estruturar e entregar os planos solicitados.

O intento dessa avaliação ocorreu no sentido de enfatizar, mesmo que em um ambiente imaginado, a necessidade do ato de planejar. Dessa forma, os alunos puderam experimentar os dilemas e as possibilidades que o planejamento traz ao professor em formação. Cabe frisar que a perspectiva adotada se deu, portanto, em uma dupla função: a compreensão e o desenvolvimento do conteúdo “planejamento” e, quanto à forma de trabalho avaliativo, pois, o formador evidenciou como a avaliação e o modo de condução didático-pedagógica podem se alinhar (Castro; Cruz, 2024).

A última aula consistiu na realização de uma autoavaliação estruturada a partir de algumas perguntas norteadoras, a saber: como considero minha frequência nas aulas? E minha participação? Realizei os trabalhos que foram solicitados? Quais foram as minhas principais dificuldades? E o que considero ter aprendido sobre a docência? As respostas deveriam ser registradas em folha com identificação do aluno junto à atribuição de uma nota de zero a dois pontos.

Na sequência dos questionamentos, o licenciando, em uma folha sem identificação, tinha espaço livre para escrever o que quisesse quanto à avaliação sobre como foi o percurso da disciplina. A ideia era permitir ao discente expressar de forma livre aquilo que considerou positivo e negativo na disciplina.

As autoavaliações e avaliações da disciplina suscitaram desafios ao professor formador. As principais críticas à disciplina se deram no sentido de não atender a algumas especificidades de cada curso. Foi possível, então, extrair a necessidade de, em próximos semestres, deixar de forma mais enfática o caráter generalista e introdutório dos encontros. A exemplo da Licenciatura em Música, a disciplina



ministrada é a primeira que aborda especificamente a escola básica e a profissão docente no curso em questão. Nesse sentido, seria inviável contemplar especificidades de todas as licenciaturas em que a disciplina é conduzida.

Contudo, de forma aparentemente contraditória, frequentes foram os elogios destinados ao caráter multi/interdisciplinar vivenciado pelos licenciandos. O que para alguns constituiu ponto negativo, para outros, mostrou-se como potência formativa.

A nota de cada licenciando foi gerada da seguinte forma: quatro pontos atribuídos ao trabalho de apresentação de texto; quatro pontos atribuídos à entrega dos planos de ensino; dois pontos considerados a partir da autoavaliação do aluno. Com essa proposta avaliativa, considerando os impactos da pandemia de Covid-19, optou-se por valorizar o encontro entre alunos, a participação coletiva, sem, ao mesmo tempo, desconsiderar a necessidade de um olhar a partir de um instrumento avaliativo individual.

A avaliação da disciplina realizada pelo professor formador, apresentada também aos licenciandos, na última aula, após a entrega das autoavaliações, reforçou com os alunos como o currículo, a avaliação, a base de conhecimentos para a docência, o raciocínio pedagógico e o planejamento foram sendo construídos e alterados, em função da turma, até o último dia de aula. Os semblantes, ao final da aula, em geral, demonstravam gratidão e alegria pela vivência compartilhada, o que permitiu ao docente formador aferir um balanço positivo acerca do percurso formativo – o que foi ratificado após leitura da avaliação da disciplina não identificada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de ensino narrado objetivou contar a vivência de um docente formador, no contexto de uma instituição federal situada no município do Rio de Janeiro, no primeiro semestre do ano de 2022. Em síntese, com base na ementa da disciplina, foram abordados os eixos formativos: didática, abordagens educacionais, currículo e avaliação (seis encontros); a base de conhecimentos para docência (cinco encontros); e, o ato de planejar e a elaboração de planos de ensino (cinco encontros).

Em termos gerais, a vivência relatada foi marcada por encontros potentes que foram construídos a partir de uma relação dialógica entre professor formador e



licenciandos. A escola básica, o currículo, a docência, a avaliação, o raciocínio pedagógico constituíram o cerne da disciplina. As estratégias didático-pedagógicas mobilizadas pelo docente formador privilegiaram a capacidade crítico-reflexiva dos licenciandos, por meio do trabalho feito nas relações aluno-aluno e aluno-professor. As avaliações adotadas na disciplina miraram a docência e tópicos conexos, com enfoque em três diferentes formatos avaliativos coerentes com o percurso curricular e didático-pedagógico empreendido pelo professor formador.

Ressalta-se que o presente trabalho não teve o propósito de instituir um manual de condutas para professores formadores que lecionam a mesma disciplina. Em outras palavras, o caso de ensino narra uma experimentação sobre o ser docente, sem que haja possibilidade de generalização apriorística sobre o que foi problematizado aqui.

Intentou-se, portanto, contribuir com o acúmulo científico, no campo da Educação, de forma a apresentar caminhos e limitações ante o processo de ensino-aprendizagem proposto. Mais precisamente, esperam-se contribuições *a posteriori* – sem caráter normativo sobre como a disciplina deve ser lecionada – que podem ser contributivas com o campo de pesquisas e intervenções no contexto da Didática.

PEDRO HENRIQUE ZUBCICH CAIADO DE CASTRO

Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Cap UERJ). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ALAN CAMARGO SILVA

Doutor em Saúde Coletiva no Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Iesc/UFRJ). Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTTCC/CBCE).

GISELI BARRETO DA CRUZ

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

REFERÊNCIAS

AGAPITO, J.; HOBOLD, M. S. Casos de ensino nas pesquisas sobre formação de professores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e27212, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27212>. Acesso em: 30 jul. 2024.



AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, V. (org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, 424 p.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. *Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio à perspectiva crítica*. Departamento de Educação. PUC-Rio. Mimeo, 2013. 10 p.

CASTRO, P. H. Z. C. de; CRUZ, G. B. da. Formação inicial em Educação Física: o que pensam e fazem professores formadores? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024039, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18075>. Acesso em: 25 out. 2024.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (ed.). *Review of Research in Education*. Washington: AERA. v. 24, 1999. p. 251-307.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

CRUZ, G. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CRUZ, G. B. da; CASTRO, P. H. Z. C. de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. *Pró-positões*, Campinas, v. 30, e20160106, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/kJrVmZBcG7XtSWpB4hxqHps>. Acesso em: 25 out. 2024.

FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, 400 p.

FORTUNATO, I. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 269-276, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.10834. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10834>. Acesso em: 26 jul. 2025.



FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

LARCHERT, J. M. *Didática e tecnologias I*. 1. ed. Ilhéus: Editus, 2010, 80 p.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984. 158 p.

LIMA, L. de. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011. 240 p.

MENTIMETER NORTH AMERICA Inc. Toronto, Canada. 202-? Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

MICHELS, M. H. Persistência das teorias pedagógicas conservadoras na formação de professores de educação especial. *Cadernos CEDES*, v. 45, p. e292862, 2025.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

PYKOCZ, D.; BENITES, L. C. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. e250430, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4JpPGXXWDj3R6ZY3S9czSgb/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Vekante – Educação e Cultura. YouTube, 14 jul. 2014. Disponível em: https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg?si=u55_ybDujjqt0b_p. Acesso em: 27 maio 2025.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

SANTOS, E. M. N. dos; TOMÉ, L.; LIMA, F. W. C. As dicotomias no contexto e no texto da BNCC como projeto educacional. *Roteiro*, [S. I.], v. 48, p. e32525, 2023.



SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 30 jul. 2024.

THERRIEN, J.; DIAS, A. M.; LEITINHO, M. Docência universitária. *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3167>. Acesso em: 14 maio 2024.

VOIGT, J. M. R.; PESCE, M. K.; GARCIA, B. R. Z. Contribuições de uma proposta integradora em cursos de licenciatura: a visão dos professores formadores. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 532-548, 2016. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4981>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Recebido em 31 de julho de 2024

Aceito em 25 de agosto de 2025