



SEÇÃO: ARTIGOS

Acerca da docência: o que dizem os estudantes de Didática na licenciatura da FAE-UFMG

Sobre la enseñanza: lo que dicen los estudiantes de la Didáctica en la carrera FAE-UFMG

About teaching: what students say in Didactics at the FAE-UFMG degree course

Carmem Lucia Eiterer¹, Débora Santos Pereira²

RESUMO

O texto pretende discutir dados produzidos no âmbito de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida na Faculdade de Educação, que contou com o financiamento da agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Assentam-se em entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com nove estudantes de diferentes áreas de formação, matriculados na disciplina de Didática em uma instituição pública de ensino. Pretendeu-se uma aproximação das concepções dos estudantes, verificando em que medida relacionam as teorias e os conceitos trazidos na disciplina em seus depoimentos. As aulas de Didática pretendem potencializar o debate acerca do ensino e suas concepções. Considera-se no artigo a importância da formação profissional desenvolvida nas licenciaturas e o foco na formação docente. Entretanto, como resultado, verifica-se a prevalência de concepções tradicionais de ensino e constata-se que as vivências

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6978-155X>. E-mail: carmenl@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-1605-2097>. E-mail: deboraspereira19@gmail.com

anteriores influenciam de modo direto a escolha pela docência e as representações que os licenciandos carregam sobre ela, se sobrepondo ao conteúdo que foi discutido na disciplina.

Palavras-chave: didática; formação de professores; graduação.

RESUMEN

El texto tiene como objetivo discutir los datos producidos como parte de un estudio cualitativo realizado en la Facultad de Educación, que recibió financiación de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (Fapemig). Se basan en entrevistas semiestructuradas con nueve estudiantes de diferentes niveles educativos, matriculados en Didáctica en una institución pública de enseñanza. El objetivo fue aproximarse a las concepciones de los alumnos, comprobando en qué medida relacionan en sus enunciados las teorías y los conceptos abordados en la asignatura. Las clases de Didáctica pretenden fomentar el debate sobre la enseñanza y sus concepciones. El artículo considera la importancia de la formación profesional desarrollada en los programas de licenciatura y el enfoque en la formación de profesores. Sin embargo, los resultados muestran que prevalecen las concepciones tradicionales de la enseñanza y que las experiencias previas influyen directamente en la elección de ser profesor y en las representaciones que los estudiantes de grado tienen sobre ella, superponiéndose a los contenidos discutidos en la asignatura.

Palabras clave: didáctica; formación del profesorado; graduación.

ABSTRACT

The text aims to discuss data produced as part of a qualitative study carried out at the Faculty of Education, which received funding from the Minas Gerais State Research Support Foundation (Fapemig). It is based on semi-structured interviews with nine students from different educational backgrounds, enrolled in the Didactics subject at a public educational institution. The aim was to get closer to the students' conceptions, checking to what extent they relate the theories and concepts brought up in the subject in their statements. The Didactics classes are intended to encourage debate about teaching and its conceptions. The article considers the importance of professional training developed in undergraduate courses and the focus on teacher training. However, the results show that traditional conceptions of teaching prevail and that previous experiences have a direct influence on the choice to become a teacher and the representations that undergraduates carry about it, overlapping with the content discussed in the subject.

Keywords: didactics; teacher training; undergraduate.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação, a formação de professores engloba, a partir de cada curso de licenciatura em particular, diferentes desenhos curriculares visando à preparação do futuro professor para o ensino. Em geral, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), algumas das matérias pedagógicas são oferecidas pela Faculdade de Educação (FaE), o que não impede que essa parte da formação seja complementada de modo diverso nas unidades de origem dos estudantes.

Entre as disciplinas que prevalecem como mais comuns nesse âmbito, encontram-se Didática, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional, Práticas de Ensino e Estágio. Nesse contexto, as turmas de Didática (MTE-101), ofertadas pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, a cada semestre, totalizam 12 para as licenciaturas (havendo outras para o curso de Pedagogia). O oferecimento se realiza nos períodos matutino, vespertino e noturno, e as matrículas efetivadas, em geral, perfazem um total de 40 estudantes por turma. As classes atendidas são heterogêneas em vários aspectos, tais como faixa etária, gênero e raça. Além disso, temos que ter em mente que os estudantes vêm de cursos de licenciatura diversificados e se encontram em diferentes etapas (semestres) de seus cursos de origem. A disciplina de Didática é de responsabilidade de um grupo de 8 professoras efetivas, todas com formação mínima em nível de doutorado em Educação, que se revezam no trabalho. Observamos que, conforme a autonomia universitária, cada docente organiza a gestão da disciplina de acordo com sua própria orientação e trajetória de pesquisa, desde que a ementa seja preservada.

Realizamos³ a coleta de depoimentos que discutimos neste texto ao final da disciplina e pretendíamos observar se as concepções discutidas nela figuram, de algum modo, refletidas nas respostas dos estudantes. Por essa razão, é importante destacar que, organizamos o trabalho em unidades interligadas. Na primeira, debatemos a representação de professor e a função da docência. A seguir, tratamos de distinguir os principais aspectos que fundamentam cada uma dessas abordagens do processo do ensino (tradicional, tecnicista/comportamental, humanista, cognitivista/construtivista e sócio-histórica). Na segunda parte, que integra currículo e aspectos operacionais, tratamos do currículo e do modo como a diversidade cultural interroga a Didática e a escola. Na última unidade, trabalhamos aspectos operacionais, tais como objetivos de ensino, planejamento e avaliação. Todos esses pontos são tratados em conexão com a relação entre o professor e o aluno, mediada pelo conhecimento.

³ Uma das autoras é a professora da disciplina e coordenadora do projeto de pesquisa *Saberes sobre o ensino e a construção do conhecimento didático nas salas de aula de didática*, pesquisa que abrange 2022-2025, tendo apoio da bolsista (BDCTI-Fapemig), coautora, aluna de graduação, de licenciatura em Letras, que cursou a disciplina em semestres anteriores.

Os materiais selecionados são variados e compostos de textos (artigos e livros, reportagens, contos e crônicas), vídeos (palestras e entrevistas) e filmes (ficção e documentários). As atividades acadêmicas são trabalhadas individual e coletivamente, em grupo híbrido (consideradas as diversas áreas), e vão desde discutir as abordagens de ensino das escolas até a criação de plano de aula e um exercício de docência interdisciplinar.

A formação docente no ensino superior requer que o discente reflita acerca de seu percurso escolar, de como a bagagem, o repertório dos estudantes, constitui-se em facilitação ou obstáculo para adentrar os temas desse campo acadêmico. Verificamos que os estudantes, quando chegam à disciplina, carregam pré-conceitos (pré-noções) acerca da didática, da escola e do ensino. Seu percurso anterior limita a compreensão de ensino à aula expositiva, a sala de aula é entendida apenas em seu desenho clássico, tradicional, alunos em fila tendo o professor à frente. Os licenciandos, muitas vezes, repetem tais noções adquiridas como se fossem verdades definitivas e esperam que o curso seja capaz de fornecer fórmulas para um ensino eficaz, sem, contudo, questionar o que possa vir a ser essa eficácia. Convidados a refletir sobre teorias acerca do ensino, com frequência, desconfiam da validade dessas teorias que lhes são apresentadas.

Marli André (2008) destaca a ausência de pesquisas sobre a sala de aula de didática. Um dos objetivos do estudo é contribuir para diminuir essa lacuna. Neste artigo, focamos nosso olhar num recorte, depoimentos dos alunos que cursaram a disciplina no segundo semestre do ano de 2022. Pretendíamos identificar em que medida a construção de seu conhecimento na disciplina de Didática se faria presente em seus depoimentos. Ressaltamos que os depoimentos foram coletados entre novembro de 2022 e janeiro de 2023, ou seja, no trimestre imediatamente após o fim da disciplina. Esperávamos, portanto, que nas suas respostas eles se remetessem ao conteúdo trabalhado ao longo da disciplina, o que não se verificou com maior intensidade. Os graduandos concederam entrevistas semiestruturadas acerca de seu passado escolar e de sua escolha da docência como profissão futura. Trataram ainda de fazer uma breve avaliação da disciplina, mas os conceitos, temas, autores e problemas discutidos no curso não foram referências comuns prevalentes em suas respostas como indicaremos mais adiante.

Esta discussão é feita, portanto, no escopo de uma pesquisa de natureza qualitativa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), que tem como enfoque a contribuição do trabalho realizado na universidade, na docência em Didática, para a formação de professores para a Educação Básica. Apresentamos a seguir algumas conceituações do campo de estudos da Didática, que dialogam com o trabalho de formação docente. Depois, trazemos alguns dos depoimentos dos estudantes de graduação que comprovam suas angústias e dúvidas em relação a um futuro profissional na docência.

DOCÊNCIA, ENSINO E DIDÁTICA

O presente artigo se inscreve no campo de pesquisa da Didática e sua importância na formação dos licenciandos. Discorreremos de modo sucinto sobre a perspectiva do trabalho realizado na disciplina a fim de situar o leitor no contexto de produção dos dados da pesquisa. Procuramos delimitar nossa compreensão de didática, a importância da sua contribuição para a formação de professores e a construção da profissionalidade docente. Sobre o conceito de docência, vemos que, de acordo com o dicionário, ele refere-se a “ação de ensinar; exercício do magistério; qualidade de docente. Etim. rad. v. lat. docere; ensinar, instruir, mostrar, indicar” (HOUAISS, 2001). No entanto, o fazer docente abarca outras especificidades, que fogem ao escopo da definição dada pelo senso comum. Observamos que o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao fazer do ensino transmissivo numa perspectiva tradicional. Vai além disso, compreendendo outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir a docência como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010).

O desempenho da função de professor está condicionado a um conjunto de ações específicas, instituídas pelo modelo histórico escolar. A classe profissional do professorado é atravessada por seus diversos contextos, sendo necessário considerar a diversidade da docência. Porquanto, “está segmentada internamente segundo a ordem social em que se insere, mas também está segmentada pelas próprias hierarquias entre as ordens sociais” (MORGENSTERN, 2010, p. 2). Segundo Morgenstern,

não se deve minimizar as diferenças que existem, por exemplo, entre o trabalho de um docente em uma escola pública, em um centro privado elitista, em um instituto de investigação universitário ou em um coletivo de educação popular. Cada uma dessas ordens sociais, seja a da burocracia, da ciência, da empresa, ou a de uma ONG, supõe a conformação caraterológica de determinados tipos profissionais que são dominantes neste âmbito e, ao mesmo tempo, neutraliza outros que não lhe são afins (2010, p. 2).

Entre todos os fatores relacionados ao conceito de docência, focaremos aqui na “ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Tal como afirma Silva (2010), ensinar abarca a elaboração de planejamentos, de planos de ensino, a seleção de conteúdos, a construção de metodologias, a avaliação de aprendizagens, entre outras ações. Roldão (2007) lembra-nos de que o ato de ensinar, quando baseado em vertentes tradicionalistas, tem o caráter de transmissibilidade de conteúdos. Todavia, revisando essa noção, a autora assume uma perspectiva atualizada, que interpreta o conceito de ensinar como a ação de mediar com o intuito de fazer aprender. Como apontam Alves e Libâneo (2012, p. 40):

o papel de ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo – afetivo, cognitivo, ético, estético – entre o aluno e o objeto de

conhecimento, ou seja, a relação ativa do aluno com a matéria, destacando-se o papel das condições concretas para a realização dessa atividade.

Consideramos, então, que o ensino está intrinsecamente ligado à aprendizagem. Portanto, o ponto central leva em conta mais de um sujeito ativo, ambos situados em um contexto para que o ato de ensinar e o de aprender se inter-relacionem.

Tornar-se professor

Compreendemos, portanto, a didática como um campo de estudo específico de trabalho acerca do ensino (em toda a sua multidimensionalidade). Maria do Céu Roldão (2007, p. 95) define o ensino como “fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém”. Sua definição evidencia o aspecto relacional do ensino, focando a relação *professor-aluno-conhecimento* na sala de aula. Ela põe em destaque, ao mesmo tempo, a amplitude e a complexidade desse fenômeno. Esse campo, portanto, debruça-se sobre os aspectos operacionais, ou seja, pretende estudar os diferentes componentes e aspectos do ensino, assim como as teorias que se construíram acerca do ensino de modo geral. Como alerta Roldão (2007, p. 95), essas definições ainda são incapazes de conceituar o ato de ensino e, para que entendamos a complexidade dessa ação, é preciso adentrarmos no campo da “profissionalidade docente”. No caso que analisamos neste estudo, a compreensão que orienta o planejamento parte da noção de profissionalidade.

Entendemos que cada profissão constitui sua profissionalidade, que se compõe de conhecimentos, saberes, destrezas, habilidades e valores que o profissional detém para realizar o fazer específico que cabe a ele. Nessa direção, podemos falar da profissionalidade do médico, do advogado, do arquiteto e do docente. Nomeamos por esse termo, desse modo, o conjunto de conhecimentos, saberes, destrezas, habilidades e valores, elementos necessários para o fazer profissional docente. O estudante de licenciatura encontra-se em processo de construção de sua profissionalização, ou seja, de se fazerem profissionais, e, com isso, sua profissionalidade encontra-se em desenvolvimento.

Cabe destacar que o grupo de saberes (da profissionalidade) que compete à docência e, de modo mais específico, à gestão do ensinar, se constitui de amplos aprendizados, que se manifestam ao longo de toda a trajetória formativa do sujeito, não apenas em sua formação inicial como aluno de graduação (profissionalização), mas desde muito antes. O sujeito aprende sobre o ensino e a docência como estudante ao longo de todo o período, em geral, de, no mínimo, 12 anos vivenciados como aluno na escola básica. Mas não só a vivência como estudante informa acerca da docência; de fato, para alguns autores, toda a biografia dos sujeitos vem a se tornar parte integrante da profissionalidade (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009). Assim, faz sentido pensar que os valores que o profissional carrega em seu fazer profissional foram construídos e adquiridos ao longo de toda sua vida, e não apenas no

pequeno intervalo que ele consagra à sua formação acadêmica. Francisco Imbernón (2017, p. 44) destaca também sobre a construção desse saber, o início da socialização profissional que se faz desde a infância, quando os indivíduos ingressam na escola. O autor afirma que

el sedimento del conocimiento profesional se inicia con la experiencia personal que se arrastra desde niños: de estudiantes a querer ser docentes, es decir, su biografía escolar y personal cuando llegan a los estudios de magisterio. El pasar tantos años en el proceso institucional escolar provoca una determinada manera de ver la educación y constituye una primera y rudimentaria socialización profesional.⁴

Além desses aspectos anteriormente levantados, chamamos a atenção para o fato de que há uma dimensão maior que incorpora valores, conhecimentos e destrezas dos sujeitos, a qual se refere à própria cultura. As bagagens culturais dos sujeitos fazem parte de sua docência. Mais que isso, diremos que é a partir dessa bagagem que ele constrói novos valores profissionais que constituem sua profissionalidade. Este terreno, as bagagens culturais, constitui-se como uma base. Tal base, porém, atua tanto como limite quanto como facilitador, dando múltiplos sentidos e significados a seu percurso formativo como veremos nos depoimentos coletados, mais adiante. Ademais, a profissionalidade se comporá ainda dos saberes construídos nas/das experiências e das respostas que o sujeito oferece às demandas que lhe são apresentadas. Constitui-se um último, mas não menos importante, aspecto que não poderá ser esquecido nas narrativas e exigências tecidas acerca da docência no contexto em que se insere: “não apenas o que o sujeito sabe, mas também o que lhe é atribuído pelos discursos e demandas sociais e políticas a sua volta constituem sua identidade profissional” (EITERER; CRUZ, 2022, p. 37).

Isso significa que a identidade profissional do sujeito que escolhe ser um professor é constituída pela bagagem cultural de experiências, por todas as suas vivências, e não apenas pelo contato com a escola e a universidade. Focaremos, no entanto, naquelas construídas na escola. Essas experiências são atravessadas por diversos fatores, como afirmam Romero *et al.* (2007, p. 15):

Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante los miles de horas pasadas en un aula. Ese período tan dilatado e intenso les ha reportado un “conocimiento práctico”, imágenes y creencias acerca de qué se espera de un alumno, acerca de las asignaturas escolares... y acerca de la tarea de enseñar. Una tarea de enseñar que, lógicamente, han vivido desde su lado del pupitre, mientras suelen quedar fuera de su vista muchas decisiones, dilemas, problemas e incertidumbres subyacentes. A consecuencia de lo cual, ese aprendizaje por observación

⁴ “[...] a sedimentação dos saberes profissionais começa com a experiência pessoal que se transporta desde a infância dos alunos ao desejo de se tornarem professores, ou seja, a sua biografia escolar e pessoal quando chegam à formação de professores. Passar tantos anos no processo institucional escolar leva a uma certa forma de encarar a educação e constitui uma primeira e rudimentar socialização profissional” (tradução nossa).

tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario que sencillamente está ahí, dado y configurado de antemano, tan “natural” como la parcelación disciplinar. Y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente (más o menos afectuosa, cordial o tolerante).⁵

Além dos fatores mencionados, o tipo de contato do aluno com a escola durante os anos escolares também deve ser levado em consideração. Existe uma grande diferença entre estudantes de escolas públicas e privadas. Todas elas possuem interseções que devem ser consideradas, por exemplo de alunos da rede privada da zona sul e de egressos da escola particular de outras regiões, de educandos que frequentaram colégios das regiões periféricas, de alta vulnerabilidade, e de discentes que estudaram em escolas públicas das regiões mais centralizadas. Nesse contexto, percebemos que a significação das experiências escolares do sujeito perpassa por relações de classe social. Portanto, o indivíduo que chega à universidade traz consigo todas essas vivências e significados construídos em suas próprias trajetórias. E, ao longo do curso, essas impressões começam a fazer parte de sua formação como educador ou educadora.

METODOLOGIA

Com a intenção de analisar e entender os processos de formação docente, compreendidos como profissionalização, que os alunos das diferentes licenciaturas da UFMG realizam, e a construção de sua profissionalidade, empreendemos entrevistas com alguns estudantes ao fim do semestre letivo. O objetivo era compreender o que eles pensam sobre o que é ser professor e sobre o trabalho docente, e verificar, após o percurso realizado na disciplina curricular obrigatória de Didática, em que medida se percebe em suas falas a presença de conceitos, autores e temáticas tratadas na disciplina. Para esse fim, realizamos entrevistas com nove alunos (um homem, sete mulheres e uma pessoa não binária) de cursos diversos — Letras (cinco), Biologia (um), Artes Visuais (um), Teatro (um) e Geografia (um) —, matriculados no período da manhã ou tarde, que cursaram a referida disciplina obrigatória no segundo semestre de 2022, na FaE/UFMG. Com isso, buscamos inferir relações a partir dos dados produzidos.

⁵ “Quando os estudantes chegam à universidade, trazem consigo uma bagagem acumulada ao longo de milhares de horas passadas numa sala de aula. Este longo e intenso período deu-lhes ‘conhecimentos práticos’, imagens e crenças sobre o que se espera de um aluno, sobre as matérias escolares... e sobre a tarefa de ensinar. Uma tarefa de ensino que, logicamente, experimentaram do seu lado da secretária, enquanto muitas decisões, dilemas, problemas e incertezas subjacentes permanecem frequentemente fora da sua vista. Consequentemente, essa aprendizagem por observação tende a reforçar, por exemplo, a ideia de que ensinar uma disciplina consiste em explicar ou mostrar um programa de estudos que está simplesmente lá, dado e configurado de antemão, tão ‘natural’ como a divisão disciplinar. E alimenta concepções intuitivas do ensino baseadas, sobretudo, na personalidade do professor (mais ou menos afetuoso, cordial ou tolerante)” (tradução nossa).

Entendendo, portanto, que a biografia do sujeito participa de sua docência, elaboramos as perguntas na busca de conhecer o perfil dos estudantes. Levantamos dados como cor, gênero, ocupação, origem, localidade, faixa etária e curso. Os participantes responderam a 16 perguntas, divididas em 3 tópicos: a trajetória escolar; o que os alunos pensam sobre docência; e a percepção e a opinião dos discentes sobre a disciplina de Didática.

As entrevistas se realizaram tanto no formato presencial, no gabinete na FaE, quanto no remoto, on-line, via videoconferência. Elas foram gravadas a partir do aplicativo de gravação do smartphone da auxiliar desta pesquisa e, em seguida, foram transcritas por ela, coautora deste artigo. Todos os participantes deram seu assentimento a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶, após uma leitura atenta dele. Após isso, procedemos ao agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas tiveram duração média de 30 a 40 minutos, e a análise foi realizada em conjunto com a professora da disciplina, coordenadora do projeto de pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos, optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos pelos próprios entrevistados.

Organizamos no Quadro 1 algumas informações importantes sobre o perfil dos entrevistados:

Quadro 1 – Perfil

Nome (fictício)	Residente em	Idade	Cor	Curso	Bolsista de iniciação científica	Quer ser professor(a)	Experiência docente
Aurora	Lagoa Santa (região metropolitana)	22 anos	Branca	Artes Visuais/Bacharelado	Não	Sim	Aulas de artes para alunos de escola pública
Bruna	Belo Horizonte	19 anos	Branca	Letras/Licenciatura	Não	Ainda não tem certeza, mas pensa em ser	Não, somente a aula do trabalho final da disciplina
Camila	Contagem (região metropolitana)	20 anos	Branca	Geografia/Licenciatura	Não	Sim	Não, somente palestras sobre educação ambiental em escolas de Contagem
Erick	Belo Horizonte	23 anos	Preto	Letras/Licenciatura	Não	Sim, mas a prioridade é se tornar escritor	Sim, aulas de reforço
Fernando	Belo Horizonte	27 anos	Branco	Ciências biológicas/Licenciatura	Sim	Sim	Sim, aula particular de inglês
Luma	Contagem (região metropolitana)	21 anos	Branca	Letras/Licenciatura	Não	Ainda não tem certeza	Sim, aulas de inglês em cursinho e particular
Maria	Belo Horizonte	20 anos	Branca	Letras/Licenciatura	Não	Não	Não
Meibi	Belo Horizonte	22 anos	Preta	Teatro/Licenciatura	Não	Não	Não
Tamara	Contagem (região metropolitana)	19 anos	Branca	Letras/Licenciatura	Não	Sim	Sim, aulas de informática e de português como estagiária

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁶ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFMG e aprovada (Protocolo CAEE: 59583416.3.0000.5149).

Como podemos constatar, trata-se de um grupo de jovens, sendo a maioria branca, entre 19 e 27 anos de idade. Desses, menos da metade, ou seja, apenas 4 responderam afirmativamente à questão sobre desejar ser professor, fato que causa estranhamento por se tratar de alunos de licenciatura. Esse dado é digno de nota, ainda que nossa amostra seja pequena, sobretudo, porque revela a insegurança dos estudantes em relação à futura profissão. Observamos que a amostra é composta apenas por aqueles que conseguimos, de fato, contatar via telefone, entre os 15 que se voluntariaram para a entrevista.

Para a produção e a leitura dos dados desta pesquisa de natureza qualitativa, apoiamo-nos na entrevista semipadronizada, conforme Flick (2009), e no método de análise de conteúdo de Bardin (2016). A construção da entrevista se baseia na compreensão da “teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo” (FLICK, 2009, p. 149). Com isso, buscamos entender o que os alunos da graduação, em cursos de licenciatura, pensam sobre a docência e sobre o trabalho de formação na disciplina cursada, uma vez que produzem conhecimentos particulares sobre esses temas. Além disso, utilizamos um guia de entrevista de “questões abertas” (FLICK 2009, p. 149), “respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão” (FLICK, 2009, p. 149). A composição de perguntas parte de hipóteses que serviram “ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado [...] pela formulação intencional de questões baseadas em teorias científicas sobre o tópico” (FLICK, 2009, p. 149).

Para a análise de conteúdo, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44), realizamos, *a priori*, uma pré-análise que se deu por meio da leitura flutuante, capaz de gerar intuições, estabelecendo relações dialógicas com nosso arcabouço teórico, o que nos faz criar proposições e novas hipóteses. Em seguida, conjugando com a perspectiva de Bardin (2016), partimos para a demarcação do corpus codificado, em que realizamos categorizações por meio do software de análise qualitativa MAXQDA 2022, no qual estabelecemos 10 códigos com fins de auxiliar na análise e verificar partes das entrevistas que remetem aos seguintes tópicos pertinentes para a pesquisa: (i) processo de formação; (ii) ser professor; (iii) contribuições da didática; (iv) ocupação; (v) tipo de aluno; (vi) vivências marcantes; (vii) ser capaz de ensinar; (viii) relação com escola/espço escolar; (ix) experiência anterior de ensino; (x) referências na docência. Para executar esse passo, partindo da “regra de representatividade” estabelecida por Bardin (2016), extraímos uma parte representativa do todo para criar um espaço de amostragem que, por sua vez, é constituído por nove alunos de turmas da disciplina de Didática.

Ademais, a metodologia apresenta características qualitativas de análise baseadas em Bardin (2016), que sugere a importância da seleção atenta do conteúdo por meio de categorizações. Dessa forma, a análise qualitativa “pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise

quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis” (BARDIN, 2016, p. 114).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que se refere ao desejo da docência, ao analisar as entrevistas, percebemos o quanto ele se revela um desafio para os estudantes. Dos nove entrevistados, apenas quatro afirmaram que estão se formando para exercer a docência. Outros três ainda não têm certeza ou têm a profissão docente como uma segunda opção, e dois responderam que não pensam nesse futuro profissional. Observemos as justificativas das respostas negativas fornecidas, por exemplo, uma das entrevistadas disse: *“Não. Porque eu acho difícil, eu acho que é uma profissão muito complicada. Exige muito mais do que amor, muita força de vontade. Ainda mais no país que a gente vive, eu acho complicado”* (Meibi, Teatro).

Identificamos um tom de descontentamento com a profissão, relacionado tanto ao desprestígio social da classe quanto às experiências com o ambiente escolar. Em contraposição à resposta anterior, selecionamos a justificativa de uma das entrevistadas que quer ser professora, pois tem um olhar otimista para com o ambiente escolar e a profissão:

Eu quero ser professora. Eu acho que principalmente é por gostar muito do ambiente de ensino em si. O ambiente educacional, ele me agrada muito, eu me sinto bem e o trabalho desenvolvido, né? A questão de ensinar e de estudar também me agradam muito. Então, aprender e ensinar me agradam. Então, eu acho que... minha principal questão é isso. É a possibilidade de estar ensinando e aprendendo, e o ambiente que é um ambiente que eu acho que eu consigo me desenvolver positivamente. [...] os meus ideais, enquanto eu acreditar na educação enquanto uma forma de libertação e não nesse sentido de liberdade de salvar alguém, mas de percepção de mundo, de... você adquirir conhecimento e..., você constrói a sua própria percepção de mundo. Não que necessariamente eu vou trazer isso pra alguém, mas..., tanto que na educação eu busco isso pra mim, mas participar desse processo para outros (Tamara, Letras).

Percebemos na fala transcrita acima, uma perspectiva positiva e abrangente da ideia de ação docente.

Quanto a ser bom aluno recebemos respostas que merecem atenção mais detida. Elas são, em geral, bastante semelhantes — todos aparentemente se veem como bons alunos —, mas, mais que isso, a resposta indica o critério de avaliação, ou seja, o que pensam que é um bom aluno. Todos eles partiram do ponto de vista do comportamento e do desempenho em notas obtidas para se definirem como um aluno bom ou ruim. Vejamos a fala da Aurora (Artes Visuais): *“Eu não era considerada uma nerd, mas eu era uma aluna exemplar no sentido de comportamento e de notas, é..., minha média beirava a 80%, é..., 70 a 80% das notas. É..., no Ensino Fundamental e Ensino Médio também”*.

Entendemos que a concepção de bom aluno se situa próxima da ideia de alunos capazes de resultados acima da média em provas e de estudantes que sabem se portar dentro do ambiente da sala de aula. Assim, os entrevistados apontaram para o modelo esperado, o aluno típico. Em oposição, percebemos que uma das entrevistadas levou em consideração outro aspecto, a questão da convivência escolar: *“Sim. No geral, eu sempre tive um desempenho muito satisfatório, tanto de... em relação academicamente, né, às questões de notas etc. quanto na convivência escolar”* (Tamara/Letras).

Quando a convivência escolar é colocada em foco, o papel do aluno se “transforma”. E esse passa a se considerar parte integrante daquele espaço ao se relacionar não só com os professores, mas com os colegas, os funcionários, com a comunidade escolar de modo geral.

Quanto às vivências marcantes que os estudantes tiveram durante suas trajetórias escolares, verificamos que as aulas na sala de aula regular não são mencionadas. Prevaecem na memória aqueles episódios com relação ao evento extraordinário, como momentos extraclasse em que participaram de algum projeto, visitas, atividades de laboratório, jogos ou campeonatos: *“Talvez o último campeonato esportivo que eu participei no nono ano”* (Maria/Letras).

Vejamos outro exemplo:

tipo, uma vez a gente fez um tabuleiro de xadrez em tamanho real na aula de Educação Física. Cara, eu achei isso incrível, porque a gente teve que se caracterizar como as pecinhas, pintar o chão todo..., e, nossa, foi muito legal..., a gente fez escudo pra ser o peão, foi tipo muito legal, muito legal mesmo, essas pequenas coisas foram bem marcantes, sabe? (Luma/Letras).

Há relatos de alguns momentos que os marcaram de outras formas. São vivências dolorosas, difíceis, como neste caso, em que a aluna mencionou o racismo: *“Na escola, eu sofri muito racismo. Então, foram..., foi por... a vida inteira, né? Mas teve um período assim que foi bem significativo; assim..., difícil de esquecer!”* (Meibi/Teatro).

Neste outro, observamos a experiência de enfrentamento de outras formas de intolerância:

Uma outra marcante pra mim foi um professor específico, que foi o primeiro professor que eu tive algum problema na minha vida..., que ele propunha debates, ele era professor de ensino religioso. Ele propunha debates, mas ele não aceitava que os alunos tivessem opiniões que não fossem compactuadas com a dele. E eu era um pouco..., eu gostava muito das dinâmicas de debate e, nessa questão, eu acabei tendo vários problemas, porque eu fui pra diretoria por conta de opiniões distintas da dele, diversas vezes” (Tamara/Letras).

Acerca das relações entre as vivências escolares e sua formação, verificamos que os entrevistados afirmam que essas influenciam de diferentes formas. Algumas vezes, eles

forneem uma espécie de contra modelo, como se pondera nas seguintes afirmações: “eu acho que eu, tipo assim, mesmo inconsciente, a gente tenta reproduzir o que foi bom pra gente, e eu acho que, se você está realmente envolvido com aquele processo, você vai querer evitar o que não foi” (Luma/Letras).

Como já mencionamos anteriormente, o contato anterior com a escola contribuiu para formar um terreno em que se fundam suas percepções do trabalho docente. Fornece informações em relação à abordagem de ensino, às metodologias e a outros fatores vinculados à aprendizagem dos estudantes. Os estudantes de licenciatura que entrevistamos ainda não examina essa bagagem como futuro professor. O curso de graduação de quatro anos, uma disciplina de um semestre, revela-se um tempo reduzido para atuar nessa revisão e reconstrução desses olhares.

Relembrar um pouco de quando a gente era estudante, ajuda a gente, né..., a formar uma noção de profissional que consiga atingir da melhor forma possível os estudantes, né? Então, assim, eu acho que... Ah, eu lembro que, quando eu era estudante, isso daqui nunca funcionou, nunca me ajudou em nada! Ah, isso aqui que o professor fazia me ajudava muito, posso tentar fazer, né, reproduzir isso com os meus estudantes. Então, acho que sim, eu acho que essa análise do nosso período como estudantes pode ajudar a gente a nos formar enquanto profissionais, né? (Erick/Letras).

Eu acho que o professor, ele molda..., tem que se moldar de acordo com a turma que ele tá ali. Mas ele não consegue dar a mesma aula, por exemplo, em várias turmas. Tem aula que o professor vai conseguir falar, tipo assim, com 50 minutos e tem outras que ele não vai conseguir falar. Então, eu acho que os estudantes que tão ali, eles moldam o professor. Então, assim, quanto eu como estudante, eu acho que eu tenho papel ativo no como o professor vai ser, ou enfim... (Maria/Letras).

Os verbos *reproduzir* e *moldar* nos auxiliam a pensar no reflexo dessas experiências anteriores para o futuro fazer docente dos entrevistados no ensino. Eles vinculam-se a uma dada compreensão de aula e de ensino. O professor fala (ele atua), os alunos ouvem (copiam etc.). As tarefas e papéis de ambos estão bem definidos e são bem distintos. A escolha vocabular denuncia a concepção de ensino que circula entre os estudantes de modo mais comum. É usual a escolha de termos como *ministrar* para se referir ao fazer docente, ao ato didático. Expressões como *aplicar* prova e *mensurar* o que o aluno *absorveu* aparecem com frequência em seus textos escritos na sala de aula. Essa concepção resiste à revisão quando apresentados a outras concepções de ensino.

Além disso, os alunos levam consigo as contribuições das vivências profissionais nas primeiras experiências em sala de aula enquanto professores. Aurora (Artes Visuais) afirmou:

sendo um professor, me tornei um melhor aluno e vice-versa; como uma boa aluna, que eu tô sempre tentando, né..., melhorar, me torno melhor

professora..., tanto como sendo uma boa aluna me torna, eu creio e vejo que, me torna um profissional melhor.

E isso quer dizer que ocupar essas duas posições — de aluno e de professor — permite uma observação mais abrangente. Os sujeitos que estão se preparando para lecionar passam a ter um olhar mais crítico sobre o ensino e a aprendizagem. E essa observação pode conduzir a questionamentos como: “Que tipo de professor estou me tornando?”; “Que tipo de professor eu quero ser?”.

Nos cursos de licenciatura, é muito comum nos depararmos com alunos se sentindo inseguros e pouco confiantes para as primeiras experiências em sala de aula. Muitos deles ainda sentem que não sabem o suficiente ou que não darão conta dos desafios colocados à função. Tratando de seu sentimento de ser capaz de ensinar algo a alguém, verificamos que, dos estudantes entrevistados, somente alguns tiveram as primeiras experiências enquanto docentes. Como afirma Fernando: “Ah, os primeiros dias foram... meio assustadores, sabe? Dá um medinho! Eu com medo de ensinar errado, eu ficava com muito isso na cabeça” (Fernando/Ciências Biológicas).

Além do medo, os alunos relataram a satisfação apesar do desafio:

E na sala de aula foi..., foi muito desafiante; na verdade, teve momentos maravilhosos que eu me sinto realizada..., teve momentos também que eu me senti extremamente desafiada e afrontada pelo comportamento dos alunos (Aurora/Artes Visuais).

Todos eles mencionaram dificuldades e inseguranças nessa direção. Entre os que ainda não ocuparam o lugar de professores, citamos a fala de uma aluna: “Eu me sinto muito fraca ainda..., muito, muito... Eu fico pensando...: ‘Nossa!’ Tem vez que parece que vai ser bom, mas aí, no geral, eu fico...: ‘Nossa, mas eu acho que ainda não tá bom não’” (Camila/Geografia).

Como vemos, aparece de novo a relação entre ensinar e ser capaz de *falar* sobre o assunto em questão:

Eu acho que dependendo do assunto. Tem assuntos que eu sei que eu tenho..., eu fico mais tranquila pra falar então, eu vou conseguir passar tranquilidade na minha fala e eu tenho certeza daquilo que eu tô falando. Em resumo, acho que, às vezes, dá uma certa insegurança, obviamente (Maria/Letras).

Observamos ainda dois pontos de vista implícitos nas respostas sobre ser capaz de ensinar. O primeiro é que muitos alunos vincularam a insegurança e a não capacidade ao conteúdo teórico que devem aprender, nos cursos em que estão matriculados, como foi possível perceber no parágrafo anterior. Eles ainda se reportam a ideia de um fazer docente transmissivo, tradicional. O segundo ponto percebido é que outros entrevistados ligaram a

insegurança e o medo à falta de experiência. Nesse sentido, a prática vai garantindo, aos poucos, novas formas de conceber a docência, como vemos na resposta do Fernando (Ciências Biológicas):

Hoje sim. No começo, eu tinha muita dúvida, sabe? Eu duvidava muito de mim mesmo. Mas hoje eu me acho capaz de ensinar. Mas também é uma coisa que vem com a prática, né? Conforme vai passando, você vai se sentindo mais seguro. Quando você vê você conseguindo fazer as coisas, né..., de ensinar e explicar as coisas, vai te deixando mais seguro de fazer isso.

Como vimos, a gestão do ensino é, de modo geral, entendida de maneira unívoca, mesmo tendo tido contato com teorias que questionam essa abordagem. Os alunos não demonstram compreender o professor como profissional que organiza e desencadeia processos de aprendizagem, numa gestão intencional e planejada, que pode se organizar de diferentes formas que não apenas a exposição oral. Ao longo do percurso de 15 semanas, durante a disciplina, desenvolveram-se as discussões de outras abordagens de ensino para além da tradicional, mas verificamos que a experiência vivenciada na trajetória escolar, em sua maior parte tradicional, está sedimentada de tal forma que se impõe, não sendo abalada por uma introdução às teorias pedagógicas discutidas na disciplina.

Por fim, temos a reflexão acerca das contribuições da disciplina Didática para a formação dos participantes do estudo na licenciatura. É importante destacar que, todos afirmaram que ela foi importante para sua formação. As contribuições mais citadas foram as diferentes metodologias abordadas ao longo da matéria. Outros estudantes esperavam que aprenderiam a “ter didática”, mas acabaram se surpreendendo com o conceito de didática:

Antes de entrar, eu nem entendia muito o nome da matéria, assim na verdade. Aí eu lembro que a XXX falou o que que era didática nesse campo em si da..., do significado, né..., que seria o exercício do estudo, sobre o estudo..., basicamente isso, opções acerca das estratégias que tem pra estudar. E eu nunca tinha pensado nisso, dessa forma..., desse jeito que seria didática (Camila/Geografia).

Ao serem instigados a repensar o conceito de didática, alguns alegaram que se sentiram perdidos, como Bruna (Letras):

Sim, eu acho que ela é uma disciplina bem... reflexiva e muda muito nossa concepção das coisas que a gente vê, principalmente e obviamente da palavra didática, que a gente usa de forma, né..., muito assim, sem parar pra entender o quê que é e da importância também de saber como fazer as coisas, como dar aula sabe e que é importante você valorizar isso também.

Os estudantes têm como expectativa encontrar uma disciplina de contornos operacionais, com ênfase em processos técnicos. Ao serem convocados a refletir sobre diferentes concepções de ensino (sobre a importância e a função da escola, sobre as concepções de

professor, de currículo e de aluno) assim como nos diferentes projetos de sociedades que a elas se vinculam, sentem-se deslocados e desconfortáveis. Sentem que a disciplina não entrega a eles a ferramenta que esperavam encontrar. O tempo dedicado a refletir sobre o ensino parece muito exíguo para levá-los a sedimentar novas concepções acerca do ensino. Fechamos, no entanto, de maneira otimista, baseando-nos na compreensão da dimensão coletiva do trabalho na escola, e da dimensão positiva acerca da disciplina apresentada nas observações de Aurora (Artes Visuais):

Com certeza, completamente na verdade, porque tinha assuntos que a gente debatia em sala de aula, e eu acabava refletindo isso muito na minha vivência em classe. Então, eu já tinha tido meio período, um período, seis meses na verdade, um semestre..., é, na sala de aula sem pensar didática, tanto que o meu interesse de me matricular nessa matéria foi justamente pela experiência. Quando eu comecei a realmente estudar didática, que eram assuntos e modelos de ensino tão diferentes que eu não conhecia..., é..., me vieram na mente paradigmas, é..., que eu pensei assim: 'Posso quebrar ou eu posso fazer diferente'. Tentei alguns momentos, alguns momentos deram certo, e outros não. E eu descobri também que não depende só de mim. Os textos, as atividades desenvolvidas e principalmente o trabalho final que foi a apresentação de grupo interdisciplinar..., foi o que mais, pra mim assim, me deixou..., que eu fechei o raciocínio na minha cabeça e entendi..., assim..., uma certa parcela do que é ser..., do que é ser um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste texto apresentar uma pesquisa realizada no âmbito de uma disciplina que tem lugar controverso na formação docente. Tendo em vista esse cenário, partimos de um lugar de reconhecimento da importância da vasta contribuição construída no acúmulo, ao longo de mais de 50 anos, de debates no campo da Didática, que podem ser conferidos no GT 04 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Neste texto, não obstante, fizemos um recorte específico, dedicando-nos ao que consideramos um hiato neste campo. Tratamos especificamente de depoimentos coletados no contexto do ensino da disciplina Didática na graduação, coletando depoimentos dos estudantes ao final do semestre.

Tendo em vista que a formação profissional docente se realiza na graduação, compreendemos que o ensino é o coração da docência. Partindo desse princípio, discorreremos sobre alguns dos principais desafios que se colocam à formação do futuro profissional docente, que vêm à tona na disciplina Didática. Dentre eles, ocupam lugar de destaque: as pré-noções construídas ao longo de toda a vida escolar dos graduandos; a profissionalidade do professor, a qual é constituída de valores e saberes adquiridos ao longo de toda a sua biografia; os licenciandos, que chegam à disciplina de Didática esperando encontrar ferramentas para realizar uma transmissão de conteúdos bem sucedida; e, por fim, o deslocamento, do aluno, para um lugar de reflexão sobre o ensino, que inclui repensar

o ensino a partir de outros modelos teóricos, distintos do tradicional, e requer do aluno tempo e dedicação.

Nos seus depoimentos, os licenciandos demonstram insegurança quanto a sua permanência na profissão e a sua capacidade de vir a ensinar. Aqueles que têm referências de bons professores ou de vivências positivas da escola se mostram mais dispostos a enfrentar o desafio. Seus depoimentos demonstram o profundo enraizamento da cultura escolar adquirida ao longo da vida, a prevalência de uma noção de ensino calcada no modelo tradicional, sem que exista muito espaço para colocar em suspeição as suas crenças. A disciplina de Didática, no entanto, revela-se um pontapé inicial para vir a colocar em questão tais concepções em seu futuro.

É importante destacar que as entrevistas foram realizadas ao final da disciplina e pretendiam, entre outros, identificar em que medida os estudantes dialogariam com os temas, conceitos, abordagens, autores e problemas tratados no percurso da disciplina. Todavia, destacamos que esse diálogo não se verificou de modo intenso como esperado por nós. Alguns dos estudantes se remetem às abordagens pedagógicas estudadas de forma superficial, em suas respostas, as quais, em geral, se ancoram mais fortemente nas vivências e experiências escolares. Percebemos, assim, que a formação de graduandos como futuros docentes precisa promover oportunidades potentes de revisão de suas concepções e noções preestabelecidas.

A partir do discurso dos estudantes da disciplina de Didática, concluímos que prevalecem ainda, nessa etapa de seu desenvolvimento, pontos de vista genéricos sobre a profissão, dados pela trajetória escolar pregressa e pouca internalização das concepções teóricas estudadas até o momento. Em resumo, apesar de os estudantes apontarem dilemas e desafios, dados pelo contexto pessoal e social bem como pelo sistema de ensino, eles indicaram também interesse pela profissão docente e o desejo de serem agentes promotores de aprendizado e de mudança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2008. *Anais [...]* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

EITERER, Carmem L.; CRUZ, Giseli B. Profissionalidade, saberes e identidade profissional docente. In: SARAIVA, Ana Maria; STARLING, Cláudia; ROCHA, Gladys. *Didática e docência: debates e pesquisas*. São Carlos: De Castro, 2022. p. 33-44.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Revisão técnica de Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó, 2017.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. CDROM.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

ROMERO, Jesús *et al.* La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. In: ROMERO, Jesús; GÓMEZ, Alberto L. (ed.). *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Cantabria: Consejería de educación de Cantabria, 2007. p. 9-78.

SILVA, Maria Vieira. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. CDROM.

Carmem Lucia Eiterer

Graduada em Filosofia pela FFLCH-USP. Mestre e doutora em Educação pela Fe-USP. Professora Titular da FaE – UFMG. Professora de Didática do DMTE-FaE-UFMG, pesquisadora do Didaktiké e professora da Linha de Pesquisa em Didática do Promestre. Coordenadora do projeto de pesquisa Saberes sobre o ensino e a construção do conhecimento didático nas salas de aula de didática.

carmenl@ufmg.br

Débora Santos Pereira

Graduanda do 8º período em Letras (Licenciatura simples Português) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (BDCTI-Fapemig) do projeto de pesquisa Saberes sobre o ensino e a construção do conhecimento didático nas salas de aula de didática, 2022-2025.

deboraspereira19@gmail.com

Como citar este documento - ABNT

EITERER, Carmem Lucia; PEREIRA, Débora Santos. Acerca da docência: o que dizem os estudantes de Didática na licenciatura da FAE-UFMG. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, e046317, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.46317>.