

---

## Didática e Formação de Docentes: Saberes Necessários à Prática

---

### António V. Bento & Guida Mendes

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

### INTRODUÇÃO

Uma dada disciplina é introduzida em consequência da abordagem de determinadas questões acerca de um tema em concreto; começou a ensinar-se muito antes de existir o espaço disciplinar do ensino, isto é, a didática, “(...) a própria doutrina ou ciência do ensino, considerado do ponto de vista da educação do homem” (Aguayo, 1951, p. 3).

O termo *didaktika* deriva do verbo grego *didasko* (ensinar/ensino), que significa “relativo ao ensino, à atividade instrutiva” (Nérici, 1992, p. 46). Assim, podemos definir didática como sendo a ciência ou “(...) a arte de ensinar” (idem, p.46).

O nascimento da didática tal como hoje a concebemos deve-se a Santo Agostinho (354-430), cujo *De Magistro* constitui um autêntico tratado sobre esta disciplina. Outra figura importante foi Santo Isidoro (560-636), que nas suas *Etimologias*, o principal texto da Idade Média sobre didática, atribuiu um valor fundamental aos conteúdos que se devem aprender e nos quais se apoia o processo de ensino.

Outra contribuição fundamental deve-se a John Amos (1592-1670), mais conhecido por Comenius, considerado o verdadeiro pai da didática. J. A. Comenius publicou em 1657 a *Didática Magna*, na qual estabeleceu as bases de uma teoria do ensino ou da arte de ensinar, consagrando o termo didática (Nérici, 1992). Entre outros aspetos didáticos, mais destacados da obra deste autor, encontram-se o estudo do docente, a visão integral do aluno, a conceção cíclica do ensino, o estudo do processo de ensino e aprendizagem, a delimitação do currículo, o estudo dos recursos didáticos e a criação de instrumentos didáticos.

### Definição e Conceção da Didática

Na sua dimensão epistemológica e científica, o ensino é o objeto de estudo próprio da Didática, disciplina que se situa no âmbito das Ciências da

Educação. No início, dependeu da fundamentação filosófica, mas mais tarde encontrou grande apoio em ciências como a Psicologia e a Sociologia; na atualidade podemos dizer que se encontra em vias de elaboração de um âmbito científico-teórico e metodológico crescentemente autónomo, se bem que com vínculos interdisciplinares com as Ciências Sociais e Humanas.

Um critério de aproximação ao conceito de didática consiste em considerar as diversas definições avançadas por diferentes autores. Comenius definiu-a como sendo o artifício universal para ensinar tudo a quase todos os homens. Para Willmann (1952), a didática é a teoria da aquisição daquilo que possui um valor formativo; isto é, a teoria da formação humana. A definição atual mais significativa é a que a considera como uma disciplina normativa, que serve para planificar, regular e guiar a prática do ensino. Assim, a didática interessa-se, essencialmente, em como ensinar ou como orientar a aprendizagem.

### **A Articulação Interna da Didática**

A didática pode ser abordada a partir de uma perspetiva concetual, como campo de investigação e de intervenção da prática docente. O seu objetivo é o estudo do processo de ensino e aprendizagem para produzir um aumento do saber do indivíduo e o aperfeiçoamento do seu entendimento. Chamar-se-á didática geral quanto mais teórica e global for a análise e o desenvolvimento do espaço disciplinar que lhe é próprio. O espaço próprio da didática geral engloba diversas dimensões das quais destacamos:

- a. O ensino: teorização, modelos, metodologias, etc.;
- b. A análise, a discussão e a escolha dos conteúdos curriculares, as suas implicações e o momento e profundidade da sua aplicação;
- c. Os meios, recursos e instrumentos ao serviço do processo didático;
- d. A avaliação dos professores, dos alunos e da instituição num sentido duplo, instrutivo e formativo, tendo presente a finalidade formativa do processo;
- e. O vasto campo da profissão e da formação docente para adquirir capacitação e autonomia.

Em síntese, a didática geral é a única disciplina que trata globalmente dos processos de ensino e aprendizagem como um sistema de comunicação e de relação com múltiplas implicações pessoais, institucionais e sociais.

## O Processo de Ensino e Aprendizagem

O termo “ensino” é polissêmico. Etimologicamente, provém do latim *in-signare*, que significa “pôr um sinal”, “assinalar”, “mostrar”. Em sentido coloquial, equivale a transmitir conhecimentos ou a instruir, ações que requerem intencionalidade e relação de comunicação. Por conseguinte, ensinar é um ato comunicativo, um ato pelo qual o docente põe em evidência os objetos de conhecimento através da construção de novos significados.

Por esta razão é preciso encarar o ensino como uma aquisição de aprendizagens, o que implica a participação do aluno. A aquisição de aprendizagens baseia-se na correlação entre ensinar e aprender, como assinalou Dewey. Deve ser considerado em termos de efeito conseguido, isto é, para que o ensino adquira pleno significado, a aprendizagem tem de acontecer.

De facto, o ensino enquanto fim significa que a aprendizagem acontece. Ensinar não é apenas desenvolver um conjunto de atividades; é também prestar atenção ao contexto de aprendizagem. A consciência, a intencionalidade e deliberação são conceitos inseparáveis do ensino, dado que as intenções do docente podem-se transformar em valores ou comportamentos dos alunos.

Se o termo ensino não suscita dúvidas acerca do seu sentido pedagógico e didático, o mesmo não acontece com o termo aprendizagem, utilizado também em Psicologia (entendido de maneiras muito diferentes pelas diversas correntes psicológicas) e Sociologia.

Enquanto objeto da didática, aquela aparece ligada ao ensino. Assim fala-se dos processos de ensino e aprendizagem como elementos complementares, correlativos e interativos. Apesar de, como é evidente, a aprendizagem (que também ocorre no docente durante o processo) se referir aqui essencialmente ao aluno.

Neste sentido, a aprendizagem é entendida como mudança. Trata-se de um processo através do qual um indivíduo adquire aptidões ou capacidades práticas, assimila conteúdos informativos e adota novas estratégias para aprender e atuar. A mudança também inclui a dimensão afetiva, pois o processo didático contém sempre matizes afetivas e emotivas. Do ponto de vista didático, portanto, a aprendizagem afeta dimensões globais do indivíduo.

Enquanto construtor ativo da sua aprendizagem, o aluno não se limita a assumir os conhecimentos que lhe são transmitidos, também os confronta com experiências e conhecimentos prévios. Trata-se da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que Vigotsky (2011) definiu e que outros

autores complementaram. Em síntese, a aprendizagem é um processo complexo e mediatizado. O próprio aluno constitui o principal agente mediador, devido ao fato de ser ele quem filtra os conhecimentos, os organiza, os processa e constrói com eles os conteúdos, capacidades, etc. para finalmente assimilá-los e, numa aprendizagem significativa (Ausubel, 1982) ou superior, transformá-los.

As relações entre ensino e aprendizagem produzem-se em dois sentidos: o conceitual e o prático. Esta concepção da relação ensinar e aprender implica ressaltar a aprendizagem como processo onde se situa o núcleo essencial da formação e do desenvolvimento humano. O docente transforma a sua atividade de ensino em ensinar e aprender. A partir desta perspetiva, o ensino dos processos de aprendizagem ganha sentido teórico-prático.

O aluno deve aprender a aprender, e o docente deve facilitar a aprendizagem de estratégias cognitivas: aprender a pensar, identificar os seus processos, descobrir erros e lacunas e, em suma, adquirir autonomia, que consiste em ter a capacidade de formular juízos e tomar decisões necessárias para atuar com independência. Neste sentido, pode falar-se de uma concepção prática do ensino.

### **A Formação de Professores em Portugal e a Didática**

Os objetivos da didática convergem todos para tornar mais eficaz a concretização do conceito de formação docente.

A formação de professores, em Portugal, começou a ganhar importância crescente a partir de 1862, com o funcionamento das Escolas Normais em Lisboa (Pintassilgo et al., 2010). No currículo era incluída uma componente denominada “pedagogia prática” o equivalente à hoje designada didática.

É interessante notar que as escolas do magistério primário que reabriram em 1942 continham no seu plano de estudos uma disciplina denominada “Pedagogia e didáctica geral”, passando-se a denominar em 1960 de “Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação” (Decreto –lei nº 32.243, de 5 de setembro de 1942 e Decreto-lei nº 43.369, de 2 de dezembro de 1960).

Com a reforma do ensino, após a revolução de 1974, o plano de estudos passou a ser constituído pelas seguintes áreas<sup>3</sup>: Ciências da Educação, Expressão e Comunicação; Experiência e Actividades Compreendidas.

---

<sup>3</sup> Cf. *Diário da República*, I Série, nº 160, de 14 de Julho de 1978

Este plano de estudos, em 1978, fixava a estrutura científica e pedagógica da formação, consolidando-se as Ciências da Educação como o núcleo forte do currículo da formação de professores do ensino elementar onde se inseriam as disciplinas de Pedagogia; Psicologia do Desenvolvimento; *Metodologia e Técnicas Pedagógicas*; Saúde e Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação; este plano manteve-se em vigor até à década de 80, aquando da extinção das Escolas do Magistério. Nesta altura foram criadas as escolas Superiores de Educação com a função de formar educadores de infância e professores para os atuais 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Posteriormente foram integradas na rede do Ensino Superior Politécnico, em constituição.

O investimento na formação inicial de professores realizado em Portugal nas últimas décadas e a sua institucionalização em Universidades e Escolas Superiores de Educação trouxe consigo a lecionação da didática a nível do ensino superior.

A didática fazia parte do currículo das então extintas Escolas do Magistério Primário e era lecionada geralmente numa perspetiva normativa e prescritiva, passando a identificar-se com um conjunto de técnicas de ensino que os futuros professores deviam seguir. Com a criação dos cursos de formação de professores nas Faculdades de Ciências e nas Universidades Novas, as didáticas específicas, ou de especialidade, foram introduzidas, por vezes com a designação de metodologias. Numa primeira fase, foram lecionadas por professores universitários sem especialização em didática ou por professores do ensino secundário contratados pelas Universidades; assim concebiam as disciplinas de didática ou metodologia a partir das suas áreas de especialização ou a partir da sua própria experiência de ensino.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a Escola de Magistério Primário (Funchal), criada em 1943 (responsável pela formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico) foi extinta em 1982 altura em que passou a designar-se por Escola Superior de Educação do Funchal (ESEF) até 1989, altura em que foi extinta passando os seus cursos a funcionar no Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade da Madeira, criada em 1988 (Sousa, 2014; Lume & Florença, 2012). Este processo teve implicações na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de docentes designadamente na disciplina de didática que

passou a designar-se de metodologia em 1976 onde foram estudados alguns métodos pedagógicos inovadores inspirados na Escola Nova<sup>4</sup>.

Segundo Alarcão (2000), a Didática Geral desapareceu dos cursos de formação de professores não só porque alguns dos seus conteúdos foram assimilados e recontextualizados pelas didáticas específicas, mas também porque novas disciplinas no quadro do desenvolvimento Curricular a têm vindo a substituir (p. 162).

Com o processo de Bolonha, a formação profissional de professores passou a ser obtida com cursos de mestrado, elevando assim o patamar de qualificação dos docentes.

### **Saberes da Docência**

Os saberes dos professores advêm da sua história de vida, da sua formação inicial e das aprendizagens da sua carreira profissional (Huberman, 2000). Os saberes dos professores podem ser divididos em experienciais, científicos e pedagógicos.

O conjunto de saberes ou repertório de conhecimentos é definido por Gauthier (1998) como um conjunto de habilidades, informações e atitudes de que os docentes necessitam para cumprir com as suas responsabilidades no desempenho docente o que envolve uma amplitude e complexidade de conhecimentos na prática. Conclui-se então que não basta dominar o conteúdo de uma certa área do saber; assim como não basta ter vocação, seguir a intuição ou ter uma determinada experiência para exercer a atividade docente. É necessário muito mais, dado que a docência implica a capacidade de articular diversos saberes, sejam eles do conhecimento específico, sejam pedagógicos ou da formação profissional ou experienciais (Tardif, 2002; Huberman, 2000). Esse conjunto de conhecimentos forma como que um reservatório do qual podem recorrer à medida das suas necessidades, em que vão contar saberes disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

A componente profissionalizante do Mestrado é a oportunidade que o aluno tem de se colocar no lugar do Educador/Professor, de se ver como tal construindo a identidade de alguém que ensina. Assim, apreender os fundamentos da profissão mais não é do que construir uma base de conhecimentos que precisam de ser utilizados numa forma permanente e em

---

<sup>4</sup> Lume e Florença (2012) referem a título de exemplo o método de Celestine Freinet e o método de Montessori que vieram naturalmente imprimir estratégias de formação inovadoras nos cursos no âmbito das didáticas.

função das rápidas mudanças que se verificam na sociedade, na educação e na própria docência, dado que concepções e saberes vão sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos, pelos docentes, nas dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional (Huberman, 2000).

Shulman (1987) explicita várias categorias dessa base de conhecimento: conteúdo específico, pedagógico geral, currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos e de suas características, contextos educacionais, finalidades, propósitos e valores educacionais. Na verdade, e como refere Pimenta (1996) “... há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (p. 80).

### **Didática na Contemporaneidade**

Atualmente defende-se uma formação didática designada por “the realistic approach” (Korthagen, 2011, p. 31) ou *aprender a ensinar antes de ensinar* ou seja, os futuros docentes aprendem a articular a teoria à prática através da análise ou vivência de situações reais antes de se tornarem docentes. Evita-se, deste modo que as concepções e experiências prévias de ensino e aprendizagem dos estudantes acerca da aprendizagem do ensino, marcadas pelo paradigma transmissivo influencie a sua futura prática docente. Dito de outro modo, a didática atual centra-se na mudança de paradigma das concepções acerca da metodologia de aprendizagem de como ensinar as quais implicam, segundo este autor, o seguinte:

1. The approach starts from concrete practical problems and the concerns of student teachers in real contexts.
2. It aims at the promotion of systematic reflection by student teachers on their own and their pupils’ wanting, feeling, thinking and acting, on the role of context, and on the relationships between those aspects.
3. It builds on the personal interaction between the teacher educator and the student teachers and on the interaction amongst the student teachers themselves.
4. It takes the three-level model of professional learning into account, as well as the consequences of the three-level model for the kind of theory that is offered.
5. A realistic programme has a strongly integrated character. Two types of integration are involved: integration of theory and practice and the integration of several academic disciplines. (p. 38).

Em síntese, a didática deverá ter em conta aspetos afetivos dos futuros docentes, a construção reflexiva, em contexto real, de uma identidade docente e a aprendizagem cooperativa entre estagiários, docentes cooperantes e supervisores. O carácter integrador com pilares assentes na aproximação da teoria à prática e a transversalidade nas disciplinas académicas dos cursos também devem estar contemplados na tarefa difícil de formação docente.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo de carácter qualitativo utilizámos como instrumentos de recolha de dados as entrevistas escritas semiestruturadas. As questões abertas e a sua ordem de apresentação foram pré-concebidas, seguindo a sequência de um guião (Bento, 2013). Estas foram ainda desenhadas de forma a explorarmos as percepções que as alunas do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1ºCEB), em fase final de formação, têm em relação ao seu saber didático e competências que adquiriram no curso e que são essenciais para a prática de docentes eficazes assim como as suas percepções em relação ao curso. Foram enviadas as questões da entrevista em suporte eletrónico a 22 alunas (ano letivo de 2013-2014) a fim de participarem neste estudo, representando um conjunto variado de experiências; 11 alunas responderam (codificadas de A1 a A11). Dessas, sete têm idades entre os 20 e os 23 anos; duas entre os 24 e os 27; e, duas têm mais de 28 anos de idade. Cinco das alunas eram estudantes trabalhadoras. Dez obtiveram a sua licenciatura na Universidade da Madeira (UMa) e uma na Universidade dos Açores. As médias das licenciaturas em Educação Básica variavam entre os 14 e os 17 valores e as médias do 1º ano de MEPEE1ºCEB variavam entre os 16 e os 18 valores. Nenhuma das alunas repetiu qualquer unidade curricular durante o curso.

Foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Em que medida contribuem as didáticas para a formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1º CEB?
2. Que percepções têm as alunas sobre a pertinência e funcionamento das didáticas específicas?
3. Quais os contributos das didáticas para o seu processo formativo?
4. Que ilações retêm da realidade formativa no âmbito do curso de formação de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo da UMa?



## ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os dados recolhidos foram submetidos a análise de conteúdo para identificar dimensões, conceitos e significados (Burns, 2000). O propósito da análise era encontrar semelhanças e diferenças entre as categorias que emergiram nas entrevistas escritas relativamente às percepções das participantes no estudo, triangulá-las com a literatura científica e refletir sobre as competências essenciais para o desempenho docente.

Os resultados obtidos indicaram o seguinte:

Quanto às razões que levaram as alunas a escolherem a profissão docente estas referiram: “gosto pela profissão”, “vocação” e capacidade de “influência nas crianças”. Ideias estas resumidas na resposta da A2: “Gosto por conviver com as crianças, gosto pelas suas reações, modo de pensar e agir. Gosto por ensinar a fazê-las pensar, descobrir e motivá-las à investigação”.

Relativamente ao que pensavam acerca do curso MEPEE1<sup>o</sup>CEB, assinalaram aspetos positivos e negativos. Nos positivos, relevamos a resposta da A5: “Formação em EI [Educação de Infância] e EB [Educação Básica]” e a da A7: “Uma mais-valia para a formação profissional docente”.

No que respeita aos aspetos negativos foram apontados elementos referentes à estrutura, organização e unidades curriculares do curso. Asseverou a A2:

Falta de articulação entre as disciplinas e o estágio: As disciplinas lecionadas tanto no 1<sup>o</sup> como no 2<sup>o</sup> semestre não corresponderam aos estágios de metade da turma, que ficou sempre prejudicada aquando a criação e execução de atividades, técnicas, métodos e estratégias a utilizar na prática. Além disso, o estágio não foi suficiente para ter uma imagem real de um mês de trabalho como professor ou educador.

Também foi referida, como ponto negativo, a simultaneidade de aulas e estágio (A9). A respondente A6 apresentou por sua vez uma sugestão referente ao relatório de estágio:

Penso, de igual modo, que deveria haver mais opções relativamente à dissertação de mestrado, ou seja, deveríamos optar por realizar um trabalho assente numa temática escolhida, uma vez que, no final do ciclo as dissertações são, de modo geral, todas semelhantes, ou pelo menos, abordam, globalmente, sempre os mesmos assuntos.

No que concerne às competências, atributos e qualidades consideradas importantes num docente competente, foram identificadas três dimensões de análise: pessoais, profissionais e intelectuais.

A A1 destacou as competências pessoais referindo que o educador/professor deve possuir: “Paciência, persistência, criatividade, flexibilidade, empatia, organização, objetividade.” Por seu turno, a A2 referiu as competências profissionais: “Ter consciência que a aprendizagem varia de criança para criança e como tal deve partir daí para promover ambientes de aprendizagem adequados e diversificados.” Por fim, a A9 referiu:

O docente deverá ser reflexivo, investigador, deverá formar-se continuamente e sistematicamente, diferenciar pedagogicamente, ouvindo as vozes das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, onde as mesmas possuam um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Para além disso, é necessário que nos consciencializemos que, também, nós aprendemos com os educandos, devendo, sempre, dar a oportunidade a cada um, esquecendo comparações, expectativas e ideias formadas.

Dum modo geral, as participantes referiram que a sua formação foi deficiente nalgumas didáticas, áreas disciplinares e prática pedagógica. Concretamente, assinalaram limitações na formação da relação entre Docentes, Encarregados de Educação e Comunidade Educativa (A1); na reduzida carga horária do estágio (A5); e na necessidade de formação nas áreas disciplinares de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Saúde e Língua Estrangeira (A5, A6, A7 e A8).

Demonstraram, ainda, uma boa compreensão do significado de “didática específica” definindo-a como competência de ensinar, prática-modelo de ensino e competência profissional docente: “uma cadeira com vista à aprendizagem de estratégias pedagógicas, com o objetivo de orientar o docente na sua prática e por conseguinte, o desenvolvimento total da criança” (A6).

Por fim, a A2 vê-a como uma competência fundamental para o desempenho docente quando afirma “A didática mostra a componente prática associada a alguns dos conceitos teóricos associados às várias áreas curriculares. A didática estabelece uma ponte entre a teoria e prática associada, neste caso, à prática docente.”

Cinco respondentes atribuem às didáticas específicas do Mestrado um grau de importância máximo, duas, um grau de importância alto, e apenas uma o grau de importância baixo.

Quando lhes foi perguntado sobre alterações que proporião ao nível das didáticas específicas, referiram o perfil dos docentes destas UCs, a organização do curso nesta área e os métodos de ensino aprendizagem utilizados. A resposta da A1 ilustra bem estes aspetos “Ter professores que tenham experiência de ensino na área que lecionam”. Nesta linha de ideias, a A2 afirma que as didáticas “Deviam ser lecionadas por alguém que tenha experiência no campo ou ao menos ter uma conferência com um professor/educador em que este partilhasse algumas das suas atividades, quais as dificuldades e quais os frutos que obteve (...)”. Também a A7 referiu a importância de “Docentes com experiência profissional na área da EI e EB”.

Foram também apresentadas algumas sugestões das quais destacamos as seguintes: “Todas as didáticas deveriam ser dadas individualmente, sem serem repetidas e sendo todas lecionadas no mesmo semestre, se possível (...) Faltaram mais atividades para ensinar Língua Portuguesa no 1º ano, História e Geografia (Estudo do Meio) ” (A2); e ainda, “A didática das expressões tem de ser dividida em 2 semestres...” (A9).

As alunas destacaram o processo ensino aprendizagem das didáticas específicas da Matemática seguida do Estudo do Meio e das Expressões, referindo que foi onde melhor aprenderam como se ensina e nas quais se criaram verdadeiras situações de aprendizagem na formação inicial. A A1 referindo-se à didática específica da Matemática:

Metodologia de ensino aprendizagem adequada do professor. Trouxe os materiais para explorarmos e refletirmos para que eles poderiam servir. Deu-nos exemplos com fichas de desafios onde se usava cada material proposto e fez-nos partilhar e explicar as estratégias. As atividades e os materiais foram diversos, desde os mais simples e comuns até aos tecnológicos. Foi uma docente paciente e incentivava à criatividade e reflexão.

Ainda, relativamente a esta UC a A9 afirma: “a professora teve, sempre, o cuidado de proporcionar-nos experiências, aprendizagens, problemas e situações que, de facto, decorrem em contexto prático e real”.

Em relação ao que as nossas entrevistadas consideraram mais importante aprender nas Didáticas Específicas referiram que é “aprender a ensinar” (A1), “aprender a ensinar de forma diversificada e de acordo com as características das crianças” (A6), “aprender metodologias específicas de ensino e aprendizagem” (A1), “como ensinar matérias mais complexas ou mais difíceis em cada valência” (A3) “aprender a ensinar conteúdos complexos” (A1) e aprender “metodologias e formas de abordar os conteúdos de forma inovadora de acordo com as características, com a abordagem de instrumentos tecnológicos, numa abordagem diferente e inovadora” (A10).

Solicitámos às participantes que apontassem os pontos fortes do curso de MEPEE1ºCEB. Nesta dimensão de análise emergiram cinco categorias: estrutura curricular, corpo docente, conteúdos lecionados, unidades curriculares do curso e contributos na formação pessoal. Na primeira, a A1 assinalou a diversidade de áreas disciplinares. Na segunda categoria, a A2 identificou características dos docentes tais como: “professores pacientes e persistentes, compreensíveis e flexíveis”. Na terceira categoria, a A3 é perentória ao dizer que foram pontos fortes: “A nível da didática da Matemática, das Ciências Naturais e de alguns instrumentos de avaliação a serem utilizados na Educação de Infância.” Quanto à quarta categoria (unidades curriculares do curso) foi assinalado por mais de uma vez como ponto forte a componente prática do curso, ou seja, o Estágio (A5, A6, A8, A10 e A11) sendo que uma assinalou especificamente o Estágio na Educação de Infância, outra destacou positivamente a UC de Administração e Gestão Escolar e uma outra a didática da Matemática. Por fim, na categoria “contributos para a formação pessoal” assinalaram o desenvolvimento da autonomia e o trabalho em grupo como pontos fortes, fundamentais para o desempenho docente.

Na sequência das respostas dadas, deram sugestões que podem melhorar o curso. Assinalamos quatro categorias referentes à sua organização. A A7 refere “Tempo de estágio maior. Separação do estágio e das aulas”. Quanto às unidades curriculares, as inquiridas referem algumas melhorias a ter em conta, a saber:

Organização da colocação dos alunos em estágio: ter em atenção os lugares onde os alunos já estiveram e as idades das crianças com as quais já lidaram por forma a não haver repetições e os alunos de mestrado poderem terminar o curso com experiência em todos ou quase todos os anos. O ideal seria, se fosse possível, realizar esta diversidade de experiências durante as IPPs. Um aluno nunca deveria ficar, por exemplo, mais do que uma vez com uma turma de 2º ano ou com um grupo de pré-escolar. Mesmo que as crianças sejam diferentes, a matéria é a mesma e perde-se sempre uma ou mais oportunidades deste aluno ter experiência no berçário ou com uma turma de 1º ano. (A2)

Por seu lado, a A3 e a A4 referem a necessidade de melhorar a Didática Específica do Português.

Finalmente, as indicações das nossas inquiridas vão no sentido da melhoria do desempenho dos professores: “Elementos de avaliação adequados nas didáticas, professores especialistas na área do estágio: mais

tempo de estágio com orientadores que saibam mesmo o que querem ensinar” (A9).

Quanto à opinião sobre a articulação entre os docentes das didáticas específicas e as docentes cooperantes, as alunas assinalam que houve: “Falta de articulação entre a didática do português e a prática de estágio” (A4). Referem ainda a necessidade de investir nesta matéria, designadamente: “Maior articulação. Seria uma mais-valia, inclusive, os docentes das didáticas orientarem a prática pedagógica” (A10).

Na sequência desta questão as respostas sobre a articulação que existe entre as didáticas da Licenciatura em Educação Básica e as do MEPEE1ºCEB indiciam que é sobretudo uma repetição que decorre da falta de continuidade didática entre os dois ciclos, como afirma a A9 “Falta de articulação nas UC de didática com exceção da Matemática.”

Para terminar, as alunas vincaram algumas observações transversais aos resultados que temos vindo a apresentar: “Necessidade das didáticas serem lecionadas por docentes que já estiveram em prática e realidade pedagógica” (A9); a A5 sugere “Refletir sobre o tipo de UC’s adequadas à função docente e da componente prática das didáticas útil nos estágios”. Quanto a áreas que deveriam estar incluídas no currículo indicaram que “Não houve abordagem ao Inglês” (A2).

Finalmente, a A11 refere que “É de elogiar o empenho de alguns professores para que as coisas funcionem bem sobretudo os ligados às práticas em estágio.”

## CONCLUSÕES

Com base na análise dos resultados anteriormente expostos elencamos algumas ideias conclusivas que apontam para o seguinte: as didáticas na formação inicial das alunas participantes neste estudo representam uma dimensão forte na percepção que têm do curso. Resulta daqui uma visão positiva, mas também negativa acerca do processo de formação dos futuros educadores de infância e professores do 1º Ciclo. Como refere Goodson (2015) é fundamental abordar a questão do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem e com isto possibilitar um desenho curricular de formação inicial que tenha em conta “as necessidades e interesses do indivíduo que aprende.” (p. 19). Neste sentido, tudo indica que a formação inicial carece de um investimento na articulação entre as unidades curriculares lecionadas na universidade e as práticas de estágio desenvolvidas em contexto real de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Também aqui o tempo de estágio previsto parece ser reduzido em relação à expectativa que as alunas têm da aprendizagem prática da sua futura profissão; a simultaneidade da realização do estágio com outras unidades curriculares vem dificultar ainda mais a prossecução da anterior expectativa uma vez que impede, segundo elas, uma dedicação mais profícua ao estágio.

É também urgente considerar áreas disciplinares fundamentais para o exercício da profissão docente no currículo do curso (Saúde, NEE e Língua Estrangeira) bem como conteúdos programáticos orientados para o perfil de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo (relação com a comunidade educativa).

A consciência da importância do papel das didáticas específicas na formação inicial é clara, daí confirmar-se a necessidade de um forte investimento na organização e desenvolvimento destas unidades curriculares, sempre que possível articuladas com os contextos de ensino aprendizagem onde desenvolvem o estágio curricular<sup>5</sup>.

Uma dessas apostas deverá ser no corpo docente com experiência profissional no campo da didática lecionada, refletindo domínio pedagógico da matéria. Acresce a este facto a necessidade de serem desenvolvidas estratégias de ensino aprendizagem nas didáticas específicas que desenvolvam mais atividades práticas porque mais do que aprender a ensinar o futuro docente deve aprender a ensinar fazendo. Então, conclui-se que as

---

<sup>5</sup> Importa referir que no ano 2014-2015 foram feitas importantes alterações no desenho curricular do curso decorrentes da avaliação externa do mesmo que muito contribuirão para ir ao encontro das expectativas dos alunos expressa neste estudo exploratório. Ver o desenho curricular atual que entrou em vigor a partir do ano letivo de 2015-2016.

didáticas específicas mais eficazes são aquelas onde se criaram situações de aprendizagem ativas próximas do contexto escolar real.

Confirma-se assim que as didáticas específicas têm um papel fundamental na aprendizagem do “ato de ensinar” conteúdos de forma diversificada e contextualizada.

Convém frisar que as características pessoais dos docentes das didáticas parecem ter um valor muito positivo na percepção que as alunas têm dessas unidades curriculares. Com efeito, a orientação pedagógica de proximidade tem um forte impacto na aprendizagem dos futuros docentes “(...) a única forma honesta, verificável, de ensino, de autoridade didáctica, é por meio do exemplo” (Steiner, 2005, p. 13). Não se trata de mimetismo, mas sim da valorização de uma das componentes da mestria; o acompanhamento da aprendizagem do aluno, futuro docente, tendo como referente "une éthique dela vérité et de l'altérité" (Meirieu, 2001, p.4).

Finalmente, concluímos que a componente pedagógica dos professores dos futuros docentes é, assim, a peça fundamental no processo do ensino aprendizagem daqueles, ou seja, o domínio da matéria lecionada, as estratégias práticas do processo de ensino aprendizagem e o fator humano na relação professor aluno são os elementos chave desta equação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. (1951). *Didática da escola nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Alarcão, I. (2000). Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta (Org.), *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 159-190). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Bento (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods* (4th ed.). Sydney: Pearson Education Australia.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-619). Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. In *Orbis Schola*, 5 (2): 31-50. Retirado de [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011_02.pdf)
- Lume, F. & Florença. T. (2012). Escolas de habilitação para o magistério primário na Madeira (1900-1982). In J. Pintassilgo (Coord.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 287-331). Lisboa: Edições Colibri.

Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Rapport pour l'UNESCO: Horizon, 2020.

Nérici, I. (1992). *Didática geral dinâmica* (11ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Pimenta, A. (1996). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *R. Fac. Educ.*, 22 (2), 72-89.

Pintassilgo, J., Mogarro, M. & Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Sousa, J. (2014). A Pré-História da UMA. *JA (Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 74 (34-37).

Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vigotsky, L. (2011). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7ª ed.). São Paulo: Ícone Editora.

Willmann, O. (1952). *A ciência da educação*. Porto Alegre: Globo.