



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E
LÍNGUAS CLÁSSICAS**

YASMIN DOS SANTOS SILVA

**A FORMAÇÃO DIDÁTICA NO CURSO DE LETRAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Brasília
2020

YASMIN DOS SANTOS SILVA

**A FORMAÇÃO DIDÁTICA NO CURSO DE LETRAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Letras sob a orientação da Professora Dr^a. Rosana César de Arruda Fernandes.

dD722f dos Santos Silva, Yasmin
A FORMAÇÃO DIDÁTICA NO CURSO DE LETRAS: CONTRIBUIÇÕES
PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO / Yasmin dos Santos Silva;
orientador Rosana César de Arruda Fernandes. -- Brasília,
2020.
39 p.

Monografia (Graduação - Letras- Língua Portuguesa e
respectiva Literatura) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Didática. 2. Formação de professor. 3. Trabalho
pedagógico. I. César de Arruda Fernandes, Rosana, orient.
II. Título.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que tem me guiado nesta trajetória; ao meu pai Joseilton, minha mãe SÍntia e ao meu irmão Arthur, que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir viver esse momento e concluir mais esta etapa. Grandes foram os desafios, porém não me faltou fé para crer que Ele estava comigo nessa conquista.

Agradeço aos meus pais, Sítia e Joseilton, por todo o apoio e dedicação oferecidos a mim durante toda a minha vida para que eu chegasse nesta conquista tão importante. Sem vocês seria impossível concluir esta etapa. Com certeza este trabalho tem participação de vocês em todas as etapas. Esta vitória é nossa.

Agradeço ao meu irmão, Arthur, por sempre me apoiar e estar ao meu lado nessa trajetória, tornando tudo bem mais leve e alegre.

Agradeço aos meus tios e tias que sempre me incentivaram a prosseguir no caminho da docência e acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidava do meu potencial.

Agradeço ao Instituto de Letras da UnB, que foi fundamental para o meu crescimento profissional e até mesmo pessoal. Foram muitos momentos de aprendizagem, reflexão e desconstrução.

Agradeço à Faculdade de Educação, por me proporcionar momentos tão ricos de aprendizagem e a construção do meu eu docente.

Agradeço à professora Rosana César de Arruda Fernandes, que foi além no ofício de orientadora, me proporcionou momentos de crescimento e experiência com a pesquisa que extrapolaram os limites da Universidade.

Os teus olhos viram o meu corpo ainda informe, e
no teu livro todas estas cousas foram escritas; as
quais iam sendo dia a dia formadas, quando nem
ainda uma delas havia.

E quão preciosas me são, ó Deus, os teus
pensamentos! Quão grandes são as somas deles!

Se as contasse, seriam em maior número do que a
areia: quando acordo ainda estou contigo.

Salmos 139: 16- 18

RESUMO

O debate sobre avanços na Educação Básica brasileira ocorre nas mais diversas esferas e sinaliza para a importância de uma formação docente mais consistente nas licenciaturas. Resultado de uma pesquisa sobre as contribuições das Didáticas Específicas nos cursos de Licenciatura em Letras – Português, este trabalho busca colaborar para a discussão acerca do trabalho pedagógico de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi utilizada uma abordagem qualitativa para o levantamento de dados, com aplicação de questionários em professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os dados identificados na pesquisa foram examinados à luz de perspectivas teóricas, como as de Curado Silva (2018); Gatti e Nunes (2009); Pimenta (2019); Vázquez (1997) e Veiga (2014). A partir da interlocução com os professores, este estudo revelou a necessidade de que a formação docente articule a unidade entre teoria e prática, a fim de evitar lacunas decorrentes de um suposto antagonismo entre o que é discutido na educação superior e a realidade complexa da educação básica.

Palavras-chave: Didática. Formação do professor. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The debate about advances in Brazilian basic education happens in many different ways and demonstrates the importance of a teacher formation truly based on the Portuguese Language Degree courses. This work is the result of a research about contributions of specific didactics in the Language Degree courses (Portuguese) and aims to contribute to the discussion on pedagogical work of Language teachers in the Middle School. For this purpose, a qualitative approach to data collection was used with the application of questionnaires to Public School System teachers in the Federal District, as well as classroom observations. The identified data in this research were considered in the light of theoretical perspectives, such as Curado Silva (2018), Gatti e Nunes (2009), Pimenta (2019), Vázquez (1997) and Veiga (2014). From the dialogue with teachers, this study has revealed a need for a teacher training that speaks with unity between theory and practice, in order to avoid gaps due to a supposed antagonism among what is discussed in higher education and the complex reality of basic education.

Keywords: *Didactics. Teacher training. Pedagogical work.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
MEMORIAL	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 A DIDÁTICA ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	16
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	21
4 DA LICENCIATURA AO TRABALHO PEDAGÓGICO	24
4.1 CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA ESPECÍFICA	24
4.2 FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA	26
4.3 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	28
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	30
5 O CAMINHO DA MUDANÇA NA LICENCIATURA	32
REFERÊNCIAS	33
APÊNDICES	35

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho Final de Curso (TFC) configura-se como um dos requisitos finais para a conclusão do curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB) para obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, e está assim organizado em: memorial, introdução, fundamentação teórica, percurso metodológico, análises de dados e considerações finais.

O presente trabalho de pesquisa iniciou-se no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC), Edital 2019/2020, e insere-se no conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico – PRODOCÊNCIA, que tem realizado uma investigação mais ampla denominada “Formação docente e trabalho pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas atuais”, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal- FAP-DF.

MEMORIAL

Minha trajetória de vida tem sido marcada por muitas mudanças, sendo assim, a adaptação e a reinvenção, às mais variadas circunstâncias, foram características que adquiri logo cedo. E isso é o que tem me motivado a pesquisar formação de professores, afinal, a profissão docente precisa estar em constante reinvenção e aperfeiçoamento para lidar com realidades diversas que surgem na sala de aula.

Nasci em Salvador, no estado da Bahia,, em 1996. Com apenas 40 dias nascida, minha família e eu fomos morar em Osasco, São Paulo, e foi lá que iniciou também minha relação com a escola, aos 2 anos de idade. Como só tinha contato com meus pais, a médica pediatra que cuidava de mim orientou-os a me colocar em uma escola para que pudesse socializar com outras crianças.

Passado alguns anos, retornamos para Salvador. Eu já estava na fase de alfabetização e enfrentei algumas dificuldades para começar a ler e escrever fazendo com que o apoio pedagógico fosse necessário para me auxiliar a desenvolver tais competências. Com isso, consegui acompanhar a turma e a ler os primeiros textos.

Em 2005, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, meu pai foi transferido a trabalho novamente. Fomos morar no estado do Amazonas, em uma cidade chamada Tefé. Residindo nessa nova localidade, tive meu primeiro contato com o ensino público, pois passei a estudar em uma escola do município. A melhor recordação que tenho dessa escola, sem dúvidas, era a boa relação que estabeleci com uma professora.

No ano seguinte, estudando no 6º ano do Ensino Fundamental II, já no colégio militar, comecei a apresentar algumas dificuldades, principalmente em matemática, pois havia alguns conteúdos que eu precisava dominar para acompanhar a turma, porém não havia aprendido no ano anterior. Com olhar de agora, percebo que o professor estava ali para transmitir conteúdos e pouco preocupava-se com as aprendizagens dos estudantes.

Muitos foram os desafios durante todos os anos finais do Ensino Fundamental, pois, sentia que sempre tinha que correr atrás dos colegas e principalmente dos conteúdos que eram tão valorizados naquela instituição de ensino. O importante para aqueles professores era que os alunos fossem bem na prova e dominassem os conceitos.

No Ensino Médio, mudei de cidade novamente. Agora, do Norte para o Sul. Fomos morar em Curitiba, Paraná uma nova realidade, totalmente diferente da que tinha vivido até aquele momento. Com a mudança de moradia também veio a mudança escolar. Passei a estudar no Colégio Militar de Curitiba, uma instituição grande com quase mil alunos,

valorizado na cidade por ter um ensino tradicional e exigir muito dos estudantes. A competição entre os alunos era muito incentivada, quem alcançava as melhores notas recebia premiações e destacava-se.

Como estudante, me sentia perdida naquele novo ambiente. A maioria dos meus colegas estudavam ali desde o 6º ano já estavam no ritmo. Mais uma vez, eu ocupava a posição de ter que alcançar os colegas e todo aquele conteúdo do Ensino Médio, lidando com o pouco conhecimento que eu possuía. O professor estava ali para ensinar e apenas isso. Cabia ao aluno buscar entender o conteúdo apresentado e acompanhar as aulas. Se fosse resumir, essa fase escolar em um sentimento, seria sofrimento.

Estava no 3º ano do Ensino Médio e, como todos os alunos, precisava decidir qual curso prestaria no vestibular. Identificava-me com algumas áreas de conhecimento, como: história, português e literatura. Não possuía o desejo de ser professora, porém acabei optando pelo curso de Letras, um pouco por incentivo da minha mãe, que é professora de Língua Portuguesa e ama a docência. Comecei também a ter um *feedback* positivo das professoras dessas disciplinas, o que me deixou muito entusiasmada como estudante.

Com o olhar do presente, percebo que na minha trajetória como estudante da educação básica, eu não via a escola como um espaço motivado da prática de estudo. A maioria dos professores exerciam o papel detentor do conhecimento e transmissor de conteúdos. A avaliação, na maioria das vezes, era somente provas, testes surpresas, o que me causava um grande pavor.

Então, tive a grata surpresa de ser aprovada no vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para o curso de Letras - Português. Foi lá que comecei a perceber que além de gostar de estudar a Língua Portuguesa e Literatura, as principais áreas da graduação que escolhi, o que me encantava mesmo era o ensino, a educação, os desafios que a instituição escola traz.

Logo no primeiro semestre da graduação, comecei a estagiar em uma escola particular, na qual auxiliava uma professora de Ensino Fundamental. Foi uma experiência incrível estar na escola em uma outra posição, começando a me colocar como docente, ainda que como estagiária e no início da licenciatura. Nesse começo eu já percebia o desafio da professora regente, que precisava dar conta da necessidade de cada aluno.

Então, mais uma vez nos mudamos, dessa vez para Brasília. Já tinha terminado o 3º semestre da graduação e precisei transferir meu curso para a Universidade de Brasília (UnB). A adaptação foi um pouco difícil, pois precisei compreender a sistemática do novo lugar de estudo. Porém, aos poucos, fui me adaptando.

Com o avançar da graduação, comecei a cursar disciplinas mais voltadas à docência, no Instituto de Letras (IL) e na Faculdade de Educação (FE). Então cursei a disciplina Didática Fundamental na FE e gostei muito de estudar as tendências pedagógicas, compreender o que é didática, como se dá a organização do trabalho pedagógico e desconstruir algumas crenças sobre avaliação.

No semestre 2/2018, me voluntariei como monitora da disciplina Didática Fundamental e foi uma experiência muito interessante colaborar com a formação de futuros professores. Foi tão agregador para mim que no semestre 1/2019 fui monitora novamente e, então, a professora Rosana Fernandes, que ministrava a disciplina, me convidou para participar como bolsista do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA), no qual atua como vice-líder e coordena a pesquisa, em andamento, *Formação Docente e Trabalho Pedagógico na Educação Básica e na Superior: desafios e perspectivas atuais*. Eu auxiliei os pesquisadores com a imersão em banco de dados, a aplicação de questionário e organização de grupos focais. Ainda, participava de reuniões do grupo, onde havia estudo e discussões sobre textos relacionados ao tema pesquisado. Essa rica experiência, me permitiu olhar mais criticamente para o processo de formação de professores, bem como permitiu o desenvolvimento das primeiras experiências com a pesquisa.

No 2/2019, fui convidada, mais uma vez, pela Professora Rosana Fernandes, a desenvolver uma pesquisa pelo *Programa de Iniciação Científica (ProIC)* da UnB, edital 2019/2020, cujo o tema foi: *A didática específica no curso de Letras: contribuições para o trabalho pedagógico*.

Essas experiências iniciais com a pesquisa sobre essa temática foram tão ricas que me despertaram o ânimo de continuar investigando esse tema para elaboração do meu Trabalho final de curso (TFC).

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar as contribuições da formação didática nos cursos de licenciatura de Letras-Português para o trabalho pedagógico de professores da educação básica. Procuramos compreender algumas questões relacionadas ao tema, assim como, zelar pela conduta acadêmica de concluir o curso de Letras, por meio da pesquisa de cunho científico.

A pesquisa coloca em evidência o fato de que os problemas da educação brasileira continuam a demandar um debate consistente nos dias atuais. Um fator recorrente nessas discussões mostra que a formação de professores constitui-se como um dos eixos fundantes para a melhoria da qualidade da educação. Vasconcelos (2016, p. 58) aponta que “[...] não há como discutir a qualidade da educação básica sem olhar para o que se tem feito no ensino superior”, sendo assim, a reflexão sobre a educação superior é necessária para as diversas áreas profissionais, principalmente para as licenciaturas e o seu papel na formação docente.

Trabalhar com a formação inicial de professores que confronte e que dialogue com a complexa realidade social, entre outras questões, significa repensar a formação didático-pedagógica realizada nas *Didáticas Específicas* em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Em situações informais com os estudantes, não é raro nos depararmos com falas que expressam a concepção da didática, como: *Tal professor não tem didática, Na licenciatura tem muita teoria e pouca prática* e *Para ser professor tem que ter dom*. São diversas falas calcadas no senso comum sobre a maneira como os professores, de modo geral, têm desenvolvido sua prática pedagógica. Ainda que essas falas não sejam o objeto desta pesquisa, elas indicam certo descontentamento sobre a atividade docente de alguns professores e nos faz refletir sobre as bases de sua formação como professor.

Tendo em vista essa inquietação sobre a formação didática inicial de professores na graduação, desenvolvemos uma pesquisa que resultou neste Trabalho Final de Curso (TFC), no qual buscamos analisar as contribuições da formação didática nos cursos de licenciatura de Letras-Português para o trabalho pedagógico de professores da educação básica.

Preliminarmente, com o objetivo de compreender o que vem sendo produzido sobre o tema, fizemos uma imersão nos seguintes bancos de dados: Banco de Periódicos, Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB); Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Utilizamos as palavras-chave: “formação de professores”; “Língua Portuguesa” e “Formação inicial de Professores”, a fim de encontrarmos produções que se aproximavam da temática desenvolvida neste trabalho. Para isso, delimitamos um período de 2015 a 2020. O quadro, na sequência, sistematiza os achados.

Quadro 1 - Pesquisas realizadas sobre formação didático-pedagógica na graduação - 2015 a 2020

Título	Pesquisador (a)	Objetivo	Ano	Fonte
Ler & Escrever: Ação de Todos! Trabalhando o estudante, formando o professor.	PIRES, Vitória Régia de Oliveira.	Refletir sobre as práticas pedagógicas de fomento à leitura e à escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.	2015 Monografia	BCE
Formação de Professores de Língua Portuguesa: Construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia.	SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota.	Investigar de que maneira os professores de língua portuguesa provenientes do curso de Letras oferecido pelo PARFOR no oeste da Bahia representam discursivamente suas identidades e as práticas sociais locais.	2018 Tese	BCE
Metodologia de ensino de Língua Portuguesa na formação docente: incursão em um <i>corpus</i> de manuais pedagógicos.	NONATO, Sandoval.	Qualificar o estatuto da ‘Metodologia de ensino de língua portuguesa’ como componente curricular da formação do professor de língua portuguesa.	2019 Artigo	SciELO
Representações docentes: constituindo o ser professora de língua portuguesa.	CLEIN, Paola Talite.	Descrever e analisar representações de um grupo de professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual que lecionam em escolas que atendem majoritariamente alunos de contextos rurais de dois municípios do sudoeste do Paraná.	2018 Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de pesquisa em bancos de dados.

As pesquisas encontradas buscam compreender como ocorre a formação de professores de Língua Portuguesa. Parte significativa dessas pesquisas defende que muitos estudantes da licenciatura em Letras legitimam uma prática pedagógica de professores como aquela que transmite conteúdos.

Neste TFC, além de compreendermos a formação didática de professores de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), nos propusemos a analisar as implicações dessa formação no trabalho pedagógico de docentes. Delimitamos como **questão orientadora** da pesquisa:

- Quais são as contribuições das *Didáticas Específicas* dos cursos de licenciatura Letras-Português para o trabalho pedagógico de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

Partindo dessa questão central, temos como **objetivo geral**:

- Analisar as contribuições das *Didáticas Específicas* dos cursos de licenciatura Letras-Português para o trabalho pedagógico de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos **objetivos específicos**:

1. Compreender a concepção de didática específica dos professores;
2. Analisar os aspectos que se constituíram importantes na formação didático-pedagógica dos professores;
3. Analisar as principais referências na formação didático-pedagógica dos professores interlocutores da pesquisa;
4. Analisar como a didática específica contribui para o trabalho pedagógico de professores.

O trabalho é dividido em três seções. Na primeira seção, fizemos uma revisão teórica sobre didática específica e formação de professores. Na segunda, apresentamos o percurso metodológico escolhido para alcançar os objetivos propostos. Na terceira seção, analisamos os dados levantados à luz das perspectivas teóricas sobre o tema.

Por fim, concluímos com as considerações finais da pesquisa realizada, apontando caminhos de mudanças para a problemática abordada. Ainda, apresentamos os desejos profissionais para o futuro, como professora da educação básica e pesquisadora, o que será compartilhado nas próximas seções.

2 A DIDÁTICA ESPECÍFICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Antes de compreendermos a concepção de didática dos professores participantes da pesquisa e analisarmos as implicações da formação da licenciatura no trabalho pedagógico, realizamos uma revisão teórica sobre a didática específica.

Para Libâneo (1992, p. 27), a didática é a “[...] mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar”. Isto é, a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do ensino. Para o autor, o processo didático

[...] efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores codeterminantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdo específicos. (LIBÂNEO, 1992, p. 27-28)

A didática é o estudo que relaciona o saber científico de determinada área com o ensino, tendo como objetivo a aprendizagem. Essa junção faz emergir afirmações de alguns estudantes, em conversas informais com colegas de turma, de que determinado professor *sabe muito*, mas, não tem *didática*. Possivelmente, essas percepções dos estudantes estejam calcadas na fragilidade do processo de ensino e aprendizagem vivenciado em suas trajetórias estudantis, em razão de ausência de sólida formação didático-pedagógica desses docentes.

Veiga (2014, p. 15) define a didática específica como a reinvenção da “[...] prática pedagógica por intermédio da crítica do objeto estudado”, ou seja, o professor de determinada área irá se apropriar da didática geral e, a partir dos conhecimentos do seu campo epistemológico, fará a mediação com o ensino. A autora ainda salienta o impacto da didática específica na construção da aprendizagem:

A didática de um determinado campo epistemológico deve produzir uma aprendizagem que leve os alunos a transformarem e ao mesmo tempo torná-los capazes de atribuir significações ao que aprenderam, transferindo o conhecimento e saberes aprendidos, produzido e assimilado para outras situações educativas (VEIGA, 2014, p. 17).

Com isso, entendemos que a didática específica vai além de apenas ensinar um conteúdo a ser compreendido pelo estudante, chegando, inclusive, a ser um compromisso social que ultrapassa as paredes da escola. Afirmamos isso porque ela possui a responsabilidade de uma aprendizagem significativa, tornando o estudante um agente de

transformação de seu meio e capaz de usar o conhecimento construído em vários outros contextos sociais. Nesse processo, o professor e estudante possuem a mesma relevância.

Sobre o estudo da didática, Pimenta (2019, p. 34) aborda que não é “[...] apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino”, sendo assim, compreendemos que não existe uma fórmula para que o professor saiba ensinar, uma receita para ser seguida, não basta o docente transmitir conteúdos, mas é necessário o professor conhecer os processos de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2010, p. 573-574) aponta que “[...] é visível a não articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentemente do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão com os conteúdos”, ou seja, nas licenciaturas há separação do conteúdo e da didática, quando deveriam ser trabalhadas de maneira articulada, para que essa formação contribua de maneira significativa para o trabalho pedagógico desse futuro docente.

Por esse motivo, Curado Silva (2011) defende uma formação inicial de professores na perspectiva crítico-emancipadora, ou seja, uma formação que tenha um compromisso social, não apenas para suprir uma necessidade do mundo do trabalho, mas que tenha uma potencialidade transformadora. Não que essa formação tenha o poder de determinar como será a trajetória desse profissional, mas que tenha uma importância para lhe oportunizar uma prática reflexiva e crítica.

Curado Silva (2011) ainda aponta para o movimento que ocorre nas políticas públicas, com o objetivo de fazer alterações na formação de professores. Defendidas como inovação, essas alterações tendem a um retorno da tendência tecnicista, marcada por uma pedagogia atrelada a uma prática desarticulada da teoria, o que resulta em um trabalho sem capacidade de transformação social. Compreendemos que a autora escreve sobre uma formação inicial, na qual os professores tenham uma prática que desperte o interesse e a motivação dos alunos pela aula e pelo processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a didática, na licenciatura, requer a unidade entre teoria e prática “[...] a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas” (CURADO SILVA, 2018, p. 131).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2/2019, apresenta uma proposta de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), na qual apresenta um modelo

de formação estruturada nas seguintes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A resolução propõe uma formação fragmentada, desarticulando teoria da prática, dividindo o conhecimento específico dos conhecimentos pedagógicos, resultando em uma proposta clara do retorno da tendência pedagógica tecnicista na formação docente, além de interferir na autonomia das universidades de organizar os currículos das suas licenciaturas. A BNC- Formação é uma tentativa de alinhar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), baseada em habilidades e competências (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Em uma perspectiva histórica sobre o problema da falta de articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos nas licenciaturas no Brasil, Libâneo (2015 *apud* DAMIS, 2002) aponta que havia um modelo estabelecido na Universidade de São Paulo, em 1938, que dividia a formação de professores entre os departamentos dos cursos específicos, para estudar determinado campo epistemológico que o professor iria ensinar, e a formação pedagógica era responsabilidade da FE. Essa desvinculação repercutiu nos currículos das licenciaturas por muitos anos, refletindo em uma fragmentação na formação docente que até hoje é um desafio a ser superado.

Saviani (2009), também com um olhar histórico sobre a formação de professores, ressalta que as licenciaturas foram reduzidas a estudar conteúdos, chamada pelo autor de modelo de conteúdos culturais-cognitivos, e o conhecimento pedagógico passou a ser um “[...] apêndice de menor importância [...]” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Diante disso, somos levados a considerar a relevância de didática específica na formação inicial de professores para o exercício da docência na educação básica como uma prática que tem intencionalidade, que seja reflexiva e mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No ensino de Língua Portuguesa, a responsabilidade do professor é ainda mais potencializada, pois é um campo epistemológico que aborda o desenvolvimento da leitura e escrita, que são competências importantes para que o estudante seja inserido na sociedade. Pimenta (2019, p. 35) diz que “[...]o ensino tem por finalidade formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vistas a propor formas de superação e emancipação humana e social”, ou seja, cabe ao professor de Língua Portuguesa essa responsabilidade de, através do ensino da

língua materna, possibilitar ao estudante uma educação transformadora, possibilitando ele consiga utilizar aquele conhecimento de sala de aula em outros contextos sociais.

Antunes (2003, p. 19) critica o ensino de português que “[...]ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada.”, o qual, não chama a atenção do estudante para o uso social e comunicativo da língua, fazendo com que o ele não reconheça aquela língua estudada na escola como a que ele usa no seu dia a dia. A autora ainda aponta que o ensino de língua portuguesa fragilizado traz consequências para as outras disciplinas, pois, se o aluno não se acha capaz de ler e interpretar informações, logo, terá uma grande chance de abandonar a escola por entender que é “[...] linguisticamente deficiente [...]” (ANTUNES, 2003, p. 20), afetando a autoestima do estudante e trazendo graves consequências no seu processo de aprendizagem.

Em relação ao ensino de gramática, Pilati (2017) aponta que os professores de Língua Portuguesa precisam ser conscientes que os estudantes chegam na escola com um conhecimento pleno da língua, algo comum a qualquer falante nativo e, a partir daí, o docente irá promover um conhecimento linguístico dos fenômenos que ocorrem na língua e suas variedades linguísticas, trabalhando, assim, com a modalidade escrita e a gramática.

Gatti e Nunes (2009), após uma análise dos currículos dos cursos de Letras- Português no Brasil, ressaltam que grande parte das disciplinas dessas licenciaturas são voltadas para o conhecimento específico da Língua Portuguesa e Literatura e poucas são destinadas ao ensino, um dado que preocupa, uma vez que denota a existência de uma preocupação maior com o *como ensinar* do que com o processo do ensino e aprendizagem propriamente dito. As autoras apontam, ainda, que quase não existe uma formação para a docência e, quando trabalhada, a prática em sala de aula não é conectada a uma base teórica, enfatizando que “[...]sem sólidos fundamentos acerca da disciplina qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo” (GATTI; NUNES, 2009, p. 78).

Libâneo (2015) aborda a teoria do ensino para o desenvolvimento, ressaltando que a função social da escola é “[...] de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar.” (LIBÂNEO, 2015, p. 78), ou seja, o processo de ensino e aprendizagem precisa possibilitar ao estudante a capacidade de se apropriar do conhecimento, da ciência — resultando no desenvolvimento do estudante.

Sobre o papel do docente na aula, Vasconcelos (2016) diz que, no processo de ensino e aprendizagem, estudante e professor têm funções de igual importância, cabendo ao professor o “[...] planejamento anual de um curso, aos planos diários de ensino, passando

pela escolha das teorias, métodos, estratégias de ensino e de avaliação” (VASCONCELOS, 2016, p. 58). Para isso, a formação didático-pedagógica precisa ser mais eficiente na licenciatura, para que quando o professor comece a atuar na educação básica, consiga desempenhar seu papel docente e todas as atividades que envolvem a prática pedagógica.

Dessa forma, compreendemos que para avançarmos no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, um campo epistemológico tão importante para o desenvolvimento e inclusão social do indivíduo, é preciso progredir na formação de professores, buscando romper com aulas de português resumidas a exercício de uma gramática distante da língua usada pelos estudantes e, conseqüentemente, impossibilitadora de uma apropriação de maneira significativa.

3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa desenvolvida utiliza uma abordagem qualitativa, a fim de se aproximar do tema estudado e investigar as suas particularidades. A investigação organizou-se em duas etapas, sendo a primeira, pelo Programa de Iniciação Científica (ProIC), cujo objetivo foi o de compreender a formação didática de docentes e analisar as implicações dessa formação no trabalho pedagógico. Para o levantamento de dados, primeiramente, foram aplicados questionários para traçar o perfil de três professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Dessa etapa resultou um artigo que foi encaminhado para o Programa de Iniciação Científica (ProIC) e submetido com aprovação para a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- Centro Oeste (ANPED-CO).

A segunda etapa configurou-se como uma continuidade do processo investigativo inicial da pesquisa para o TFC, com a inclusão de mais três professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Distrito Federal. Inserimos, ainda, mais duas questões nesse novo questionário, com o objetivo de compreender quais seriam as referências na formação didático-pedagógica desses docentes.

Assim, os interlocutores desta pesquisa totalizaram seis professores/as que responderam o questionário, voluntariamente, e suas contribuições foram fundamentais para a compreensão, interpretação e produção de ideias sobre o objeto de estudo. A fim de preservarmos a identidade das docentes, compromisso da pesquisadora com os sujeitos participantes, atribuímos-lhes nomes fictícios: Débora, Rute, Ester, Sara, Ana e Paulo.

Na esfera distrital, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é responsável por todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), atendendo a 450 mil estudantes, contando com 35.796 professores, sendo 25.979 do quadro efetivo e 9.817 de contrato temporário. Os interlocutores pertencem ao quadro docente efetivo, ou seja, ingressaram por meio de concurso público da SEEDF, que está organizada em uma gestão central, em nível macro; quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE), em nível meso; e 686 escolas¹, em nível micro. Os professores interlocutores são integrantes das seguintes CRE: Ceilândia, Paranoá, Plano Piloto, Samambaia e Taguatinga.

¹SEEDF - Escolas: 686 unidades - • Jardim de Infância (JI) – 28 unidades;• Centro de Ensino Infantil (CEI) – 38 unidades;• CAIC (ensino infantil e anos iniciais do fundamental) – 14 unidades;• Escola Parque (EP) – contraturno – 7 unidades;• Escola Classe (EC) – ensino fundamental anos iniciais – 299 unidades;• Centro de Ensino Fundamental (CEF) – 154 unidades;• Centro Educacional (CED) – ensino fundamental e médio – 63 unidades;• Centro de Ensino Médio (CEM) – 36 unidades;• Centro de Ensino Especial (CEE) – 13 unidades
⇒ Estudantes: 460.475 estudantes. * Dados do i-Educar

Débora formou-se em Letras- Português e suas respectivas Literaturas, pela Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2018. Possui 25 anos e leciona na SEEDF há 3 anos e, nesse mesmo período, atua no Ensino Fundamental II, em regime de trabalho de 40 horas, lotada na CRE de Samambaia. Expressou que as experiências de trabalho, o intercâmbio com colegas de trabalho e a *internet* contribuíram para o desempenho de suas funções docentes.

Rute também formou-se em Letras- Português e suas respectivas Literaturas, pela UnB, no ano 2000. Possui especialização em Língua Portuguesa, em uma instituição privada. Possui 50 anos, atua na SEEDF há 25 anos e leciona, nos anos finais do Ensino Fundamental, há 10 anos, cumprindo regime de trabalho de 40 horas e lotada a CRE de Taguatinga. Para a melhoria de seu trabalho docente, destacou que as experiências de trabalho, os cursos na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) (o último curso que fez foi há um ano) e o uso da *internet* como elementos importantes.

Ester possui 45 anos, é professora na SEEDF há 25 anos e atua no ensino fundamental II há 15 anos, em regime de trabalho de 40 horas, na CRE do Plano Piloto. Formada em Letras- Português e Inglês pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB), uma instituição privada, no ano de 1996, além de possuir uma especialização em Psicopedagogia. As experiências de trabalho, o intercâmbio com colegas de e os cursos na EAPE (o último curso foi há um ano) foram significativos para a melhoria do trabalho docente que realiza.

Sara é formada em Letras- Português, pela Universidade Católica de Brasília (UCB), um instituição privada. Possui 25 anos e há 3 anos é professora na SEEDF. Nesse mesmo período leciona no Ensino Fundamental II, em regime de trabalho de 20 horas na CRE de Ceilândia. Expressou que as experiências de trabalho, cursos na CRE e leituras por conta própria contribuíram para o desempenho de suas funções como docente.

Ana possui 31 anos, é professora na SEEDF há 7 anos e nesse mesmo período leciona no Ensino Fundamental II, em regime de trabalho de 40 horas, lotada a CRE do Paranoá/Itapoã. Formada em Letras-Português pela UnB, destacou que experiências próprias, cursos na EAPE e leituras pessoais foram importantes para o desempenho de seu trabalho pedagógico.

Paulo é formado em Letras-Português há 9 anos pela Faculdade Fortium, um instituição privada. Com 29 anos de idade, há a 7 anos atua como professor da SEEDF, lecionando, há 3 anos no Ensino Fundamental II e, atualmente, está lotado na CRE de Ceilândia. Ele possui especialização em Gestão e Orientação Escolar, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para a melhoria de seu trabalho docente, expressou que as

experiências de trabalho, intercâmbio com colegas de docência, curso na EAPE (último curso foi há um ano) e eventos da área, contribuíram muito para o seu desempenho.

4 DA LICENCIATURA AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesta seção, faremos a análise dos dados categorizados em diálogo com as produções científicas sobre o tema e com os pressupostos teóricos que embasaram o projeto de pesquisa.

Com base nas referências citadas e definido o caminho metodológico, buscamos ouvir as professoras da educação básica da SEEDF, licenciadas em Letras-Português, com a finalidade de refletir e compreender: a concepção de didática específica, a formação didático-pedagógica e a implicação dessa formação na prática pedagógica das professoras interlocutoras.

4.1 CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA ESPECÍFICA

Ao observarmos as características dos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos compreender o que as professoras entendem sobre a didática específica. Para a professora Débora: “É a didática **voltada para a disciplina especificamente**. A didática utilizada na matemática não necessariamente terá o mesmo resultado que em Língua Portuguesa” [grifo nosso]. E complementou afirmando que “[...] dentro da disciplina, **há diferenças de didática** a depender do conteúdo ministrado” [grifos nosso].

A professora aborda uma concepção de ensino que remete a uma ideia de metodologia desenvolvida para ensinar determinado saber científico, fazendo comparação com duas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). A didática específica não se configura como método para ensinar, unicamente, e não tem como base a definição de rotinas predeterminadas, pois, como afirma Veiga (2014, p. 15), “[...] o processo didático na sala de aula reproduz e ao mesmo tempo constrói novos espaços. É uma didática que reinventa a prática pedagógica por intermédio da crítica do objeto estudado e do posicionamento político [...]”. Essa é uma concepção de didática específica, em uma perspectiva fundamental, na qual existe uma metodologia que aponta caminhos e, ao mesmo tempo, oportuniza a construção de outras possibilidades, levando-se em consideração o campo científico e o contexto vivido para a construção de aprendizagens significativas pautadas no pensamento crítico-reflexivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Essa perspectiva da didática assume o ato educativo como intencional e metódico e a prática pedagógica do professor na perspectiva da práxis (VÁZQUEZ, 1977).

A professora Rute expressou que as *Didáticas Específicas* são: “[...] **ferramentas** utilizadas pelo professor para despertar **caminhos de reflexão** no processo **formativo** e

investigativo do aluno em determinado assunto ou campo do conhecimento” [grifos nossos]. A professora utilizou a palavra “ferramenta”, o que nos remete a uma didática mais instrumental. No entanto, expressou a importância de um processo de ensino e aprendizagem que leve o estudante a uma reflexão e a uma construção do conhecimento, de um saber científico, no qual o estudante será um agente ativo e crítico (investigador), aproximando-se da perspectiva da didática fundamental, crítica.

Para a docente Ester, a concepção de didática específica é a disciplina “[...] que **inicia o estudante no ensino** de sua matéria específica e o ajuda a ser um **bom professor** conhecendo habilidades, respeitando diferenças e os vários saberes” [grifos nossos]. Observamos que a professora expressou a ideia de didática específica como um campo epistemológico que aborda o ensino de um determinado saber científico. Além disso, nessa perspectiva, a didática na formação de professores possui um caráter comprometido em ensinar ao estudante de licenciatura como se tornar um *bom professor*. Curado Silva (2011) descreve uma formação de professores em uma perspectiva crítica emancipadora, que não molda o estudante da licenciatura a um determinado comportamento ou padrão, tampouco a um papel de transmissão de informações, porém possibilita o futuro professor a exercer uma prática pedagógica mais reflexiva, que tenha capacidade de formar estudantes que possam transformar o seu meio, pensando criticamente.

A professora Sara expressou que, no seu entendimento, didática específica “[...] seria os **métodos** que cada professor possui para ministrar as suas aulas” [grifo nosso], indicando, assim, uma concepção de didática como reunião de métodos e técnicas de ensino. Araújo (2017, p. 19) aponta que “[...] método significa somente caminho através do qual se busca algo”, ou seja, o método é apenas o modo em que ocorre o ensino e aprendizagem, sem abordar a totalidade do processo, isto é, a avaliação, a relação professor-aluno, a pesquisa, entre outros. Porém, a docente ainda ressaltou que os “métodos” escolhidos pelos professores “[...] tendem a mudarem de acordo com as necessidades de **ensino-aprendizagem** dos alunos” [grifo nosso], expressando uma preocupação interessante com as individualidades dos estudantes.

Para a docente Ana, didática específica seria o “[...] conjunto de **práticas, objetivos, metodologias** a serem abordadas em sala de aula, no que diz respeito à área de formação do docente” [grifo nosso]. Percebemos que a docente resalta a importância do ensino, prática pedagógica do professor, porém não aborda o processo de aprendizagem, o protagonismo do estudante.

4.2 FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA

A formação didático-pedagógica de futuros docentes da educação básica é tratada no artigo 61 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Compreendemos que há uma preocupação dos documentos oficiais com uma formação no ensino superior que dialogue com a educação básica. Quando perguntamos aos professores interlocutores quais palavras eram lembradas quando falávamos em didática específica e trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental, a professora Débora destacou que não se lembrava de quase nada do curso “[...] a não ser momentos de **decepção** por não conseguir utilizar nada das aulas na **prática dos estágios**” [grifo nosso]. A professora Rute expressou que a formação dela teve “[...] **muita teoria e pouca prática**, aulas fora da realidade da escola” [grifo nosso]. A docente Ana elencou “**Processo de ensino-aprendizagem**, professor mediador ‘facilitador’ do conhecimento, autonomia do estudante” [grifo nosso]. As professoras Débora e Rute, que estudaram na mesma instituição pública, apresentam depoimentos sobre suas formações didático-pedagógicas com pontos de convergência quando expressam a ausência da unidade teoria e prática. Apesar de a docente Ana também ser egressa da mesma instituição, apresentou uma fala que se aproxima de uma formação com uma concepção de didática fundamental.

A docente Sara expressou que vinha à sua mente as seguintes palavras: “Planejamento, **objetivos, resultados**” [grifo nosso]. Da mesma forma, a professora Ester elencou: “Saberes, bagagens, **conhecimentos prévios, habilidades**” [grifo nosso]. Ambas sinalizaram uma perspectiva formativa que se aproxima da lógica técnico-instrumental no processo de formação. Por outro lado, o professor Paulo expressou que à sua mente vinha “distância da realidade”.

Curado Silva (2011), sobre a unidade teoria e prática na formação de professores, destaca:

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real. (CURADO SILVA, 2011, p. 22)

A autora defende a ideia da unidade entre teoria e prática na formação inicial de professores. Em nossa análise, não se trata de falta da prática nas licenciaturas, mas falta uma base teórica articulada com a realidade, permitindo que o futuro docente exerça uma prática emancipadora, autônoma e transformadora. Nesse sentido, podemos observar como Curado Silva (2018, p. 218) afirma:

No âmbito da formação de professores, faz-se necessária uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito. É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador que constrói sua autonomia e possibilidade de trabalho emancipado.

Dessa maneira, a prática pedagógica desarticulada de uma base teórica resulta em um trabalho pedagógico sem intencionalidade e sem capacidade de formar alunos críticos-reflexivos.

Ao questionarmos o que as professoras mudariam na formação de didática específica obtida na licenciatura, a professora Débora expressou que “[...] os professores estão muito **distantes das salas de aula de educação básica**, o que causa um hiato gigantesco entre teoria e prática” [grifo nosso]. A professora Rute, por sua vez, afirmou que “**Abordaria mais a prática em concordância com a teoria**, mais aplicabilidade das *Didáticas Específicas*, laboratórios de produção de material” [grifo nosso]. A professora Ester disse que não conseguiria responder, mas que estava disposta a refletir.

Ainda em relação a uma mudança na formação didático-pedagógica, a professora Sara disse acreditar que “[...] o ideal seria o **casamento teoria-prática** desde o início do curso” [grifo nosso], pois, durante a graduação, somente vivenciou a prática nos últimos semestres. Da mesma forma, a docente Ana expressou que a sua formação necessitava de “**mais disciplinas práticas**, pois só os **estágios não são suficientes** para preparar futuros profissionais da Educação” [grifo nosso]. Além disso, o professor Paulo apontou que modificaria “a discussão a respeito do assunto deveria ser mais **aproximada de estudantes de realidades sociais marginalizadas**” [grifo nosso].

A concepção de uma formação de professores, na perspectiva crítica emancipadora, tem como objetivo construir “[...] a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.” (CURADO SILVA, 2011, p. 22). Em outras palavras, podemos dizer que é a formação como processo do indivíduo e como processo social (PORTO, 2000), mediado pela transformação da prática em práxis e pela reflexão criticadas situações e das experiências de trabalho na própria instituição escolar, estabelecendo um diálogo consciente do professor na comunidade em que atua.

Os excertos apresentados pelos professores funcionam como sinalizadores de que os docentes se referem a uma perspectiva de formação didática que dissocia teoria e prática, causando essa lacuna que a professora Débora sinalizou em seu depoimento. Dessa forma, ao iniciar a sua carreira docente, a lacuna deixada pela ausência de unidade teoria e prática na formação inicial faz com que o professor reflita e conclua que o currículo vivenciado na licenciatura, voltado para a formação didático-pedagógica, está fora do contexto da educação básica e, conseqüentemente, não habilitando para a atuação profissional. .

4.3 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Os saberes pedagógicos dos professores da educação básica estão relacionados a sua formação inicial, formação continuada, convívio familiar, leituras, convivência com colegas de trabalho, ou seja, a história de vida desses docentes. Todas essas aprendizagens refletem diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido por esses profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Tardif e Raymond (2000, p. 215), considerando que as aprendizagens são plurais e diversas, organizaram um quadro desses saberes, observando dois fenômenos: “[...]os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula” e “[...] a natureza social”.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores;	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.;	Pela história de vida e pela socialização primária;
Saberes provenientes da formação escolar anterior;	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.;	Pela formação e pela socialização pré-profissionais;
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de

	cursos de reciclagem, etc.;	formação de professores;
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.;	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas;
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Sendo assim, é relevante compreendermos quais são as principais referências dos interlocutores da pesquisa, considerando que implica diretamente nas suas práticas pedagógicas, escolhas e decisões em sala de aula.

Ao questionarmos aos docentes quais seriam essas principais referências (livros, autores, cursos e experiências) durante o processo formativo da graduação, o professor Paulo respondeu que seria o livro **Didática**, do autor José Carlos Libâneo. A docente Ana também mencionou essa importante obra de Libâneo e ainda elencou os seguintes livros e autores: “[...] Vygotsky; Piaget; Pedagogia da Autonomia, do Paulo Freire; Educação em língua materna, da professora Stella Maris Bortoni; Marcos Bagno; Gêneros Textuais, do professor Luiz Antônio Marcuschi, dentre outros”. Por outro lado, a professora Sara mencionou importantes autores da área da Linguística, como: “ Rosa Virgínia Mattos, Matoso Câmara, Marcos Bagno e Saussure”.

Em relação às principais referências na formação continuada, a docente Ana apontou que seria a “**Pedagogia Histórico-Crítica** e Psicologia Histórico-cultural” [grifo nosso]. O professor Paulo apontou que seria “ Pedagogia de Projetos de Nilbo Nogueira”. A professora Sara revelou que ainda não realizou cursos de formação continuada.

Percebemos a influência de autores como Libâneo, Freire, Saviani e Vygotsky, que contribuem para uma perspectiva de didática fundamental, incentivando um processo de ensino e aprendizagem que busque a autonomia dos estudantes e levando em consideração o papel social da escola. Os professores interlocutores elencaram, ainda como referências, importantes autores, Bagno e Bortoni- Ricardo, que defendem um ensino de língua portuguesa que considere as variedades linguísticas existentes no Brasil e aborde o uso social e comunicativo da língua, afastando-se do ensino de gramática tradicional e fragmentado.

Essas referências sinalizadas pelos professores interlocutores indicam que os saberes profissionais utilizados são provenientes da formação profissional para o magistério, que segundo Tardif e Raymond (2000), são construídos pelo processo formativo nas instituições de formação de professores.

Os professores interlocutores não sinalizaram as referências das outras fontes sociais de aquisição de saberes, como no ambiente escolar e familiar. Compreendemos que os saberes docentes são construídos na trajetória de vida do professor, ao longo de uma carreira, bem como, constituem-se como referências os saberes adquiridos na trajetória de vida, como estudantes. São, portanto, fundamentais para a prática pedagógica do professor, tanto as referências da trajetória profissional, que são os saberes utilizados e desenvolvidos na carreira docente, como os saberes adquiridos na trajetória estudantil. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao serem instigadas a refletir sobre as contribuições da disciplina *Didática* específica para o trabalho pedagógico nos anos finais, os professores Débora, Rute, Sara, Ana e Paulo expressaram que ela contribui para a formação do futuro professor. A professora Débora justificou a sua afirmação por considerar “[...] de essencial importância para formação do professor, porém, **reformulada e diferente** do que eu vivenciei” [grifos nossos]. A professora destaca, ainda, que mudanças precisam ser consideradas para que essa contribuição seja de qualidade e, pelos depoimentos anteriores, a professora sinalizou que essas mudanças se referem aos estágios e à dissociação entre teoria e prática. A professora Rute justificou afirmando que, com a didática específica dos estudantes, pode “[...] colocar em prática toda a teoria aprendida e pode confrontar essa teoria específica com a prática no cotidiano da escola”, reforçando a importância da unidade entre teoria e prática.

A professora Sara acrescentou que “[...] a disciplina em questão ensinou-me a identificar as **particularidades de cada aluno**, a analisar se a minha didática produz algum efeito na aprendizagem dos alunos” [grifo nosso]. Já a docente Ana justificou dizendo que “[...] quanto mais conhecimentos sobre as **diferentes abordagens** a serem utilizadas como recurso para um professor utilizar em sala de aula, melhor, visto que há heterogeneidade e ritmos diferentes no sucesso do **processo de ‘ensinar/aprender’**” [grifo nosso]. O professor Paulo apontou que “[...] em um curso de licenciatura, muito se fala sobre teorias de ensino, mas falta a **aplicação em realidades como a das escolas públicas do DF**, que recebem alunos dos mais diversos contextos, da classe média à extrema pobreza” [grifo nosso].

As docentes Ana e Sara sinalizaram a importância da didática específica em contribuir para uma formação docente que compreenda o processo de ensino e aprendizagem e suas complexidades dentro da realidade da sala de aula (VEIGA, 2014). O professor Paulo enfatizou a relevância da *Didática* específica dialogar com a realidade da rede pública de

ensino, resultando em professores mais preparados para os desafios da educação básica (VASCONCELOS, 2016).

Por outro lado, a professora Ester afirmou que a didática específica não contribui para o trabalho pedagógico nos anos finais e justificou que “[...] a diferença é o esforço de cada professor. [...] é a experiência e a *expertise* em aprender e se superar”. Embora haja uma ideia, no senso comum, de que falta esforço da parte dos professores para que os estudantes se interessem pela escola, entendemos que, para superarmos esses desafios, não depende exclusivamente do esforço individual de cada professor, mas de vários fatores que extrapolam, inclusive, a esfera da escola.

Os professores indicaram a ordem de importância das contribuições da formação da didática específica da licenciatura para o trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental. Os aspectos destacados pelos professores acerca dessas contribuições são importantes para a organização do trabalho pedagógico na educação básica, como por exemplo: o relacionamento professor e estudante, o planejamento do trabalho pedagógico, a avaliação das aprendizagens e o planejamento de ensino. Esses elementos são estruturantes da prática pedagógica do professor e da aula que, quando presentes na formação didático-pedagógica, permitem ao futuro docente o desenvolvimento de uma prática significativa, possibilitando ao estudante da educação básica aplicar aquele saber em diversas situações sociais (VEIGA, 2014). Essa perspectiva de formação dos professores coaduna-se com a didática crítica que não prescinde da “[...] sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresenta nas escolas” (PIMENTA, 2018, p. 17). A ausência dessa sólida formação teórica dificulta a compreensão dos fundamentos da prática pedagógica do professor, o que faz com que desenvolva uma prática imitativa, tanto das referências da sua trajetória estudantil, como pela implantação de projetos feitos pelos pares, sem reflexão crítica.

Vasconcelos (2016, p. 63) ressalta que “[...] aproximar a licenciatura da escola de educação básica é ação prioritária para que ganhos na qualidade de ambos os níveis de ensino venham a ocorrer”, como podemos perceber, pelo o que foi apontado pelos professores interlocutores, é importante haver um diálogo entre a escola e a universidade para que haja avanços na formação didático-pedagógica dos futuros docentes.

5 O CAMINHO DA MUDANÇA NA LICENCIATURA

A partir da pesquisa desenvolvida, baseada em uma reflexão dos dados levantados à luz de uma perspectiva teórica relacionada ao tema, analisamos que a formação de professores precisa ser trabalhada com a unidade entre teoria e prática, a fim de oportunizar uma formação didático-pedagógica que evite deixar lacunas, como aquelas indicadas pelos professores, provocando a percepção de duas realidades diferentes, o que é discutido na educação superior e na realidade complexa da educação básica.

Apontamos, ainda, que a licenciatura em Letras-Português precisa articular o conhecimento específico ao conhecimento pedagógico para que esses futuros professores compreendam a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem e, dessa forma, avançando na formação docente dos futuros professores de Língua Portuguesa, provoquem uma reflexão com progressos significativos na qualidade da Educação Básica.

Compreendemos que as contribuições das *Didáticas Específicas* vão além de possibilitar ao futuro docente o trabalho pedagógico pautado na mera transmissão de conteúdos. Devem, antes, voltar-se para a construção coletiva de conhecimentos didático-pedagógicos que fomentem o processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar os conhecimentos dos campos científicos, de forma colaborativa.

Essa pesquisa aqui realizada ressalta a necessidade de docentes comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade, sendo assim, registramos o desejo de atuar como professora da rede pública de ensino, exercendo um trabalho pedagógico crítico e reflexivo, bem como a pretensão de continuar pesquisando e estudando sobre formação docente. Acreditamos que a temática da formação ainda tem muito a ser explorada e, através da investigação, podemos apontar caminhos para uma formação pedagógica nas licenciaturas pautada na perspectiva crítica emancipadora que pressupõe a unidade teoria e prática, ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. *In*: VEIGA. I.P.A. (org). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & interação**. 3. ed. São Paulo. Parábola, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 13 nov. 2020.
- CLEIN, P. T. **Representações docentes: constituindo o ser professora de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar, 2018.
- CURADO SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
- FERNANDES, R. C.A.; SOARES, E.R.M. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: VEIGA. I.P.A. e SILVA E. F. da. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papyrus, 2018.
- GATTI, B. A; NUNES, M. M.(orgs.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudos de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GONÇALVES, S. R. V; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento* v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562- 583, set./dez. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

NONATO, S. Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na Formação Docente: incursão em *corpus* de manuais pedagógicos. **Revista Brasileira da História da Educação**, São Paulo, v. 19, n. 49, p. 1-23, 2019.

PILATI, E. N. S. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PIRES, V. R. **Ler & Escrever: Ação de Todos!** Trabalhando o estudante, trabalhando o estudante, formando o professor. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PIMENTA, S.G. Movimentos críticos da didática: resistência ao tecnicismo / neotecnicismo neoliberal. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 146, ano 23, p. 12-21, novembro, 2018.

PIMENTA, S.G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: ORLANDO, M. S. C; ZEN, G. (org). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2019. p.19-64

PORTO, Y. S. **Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente**. *In*: MARIN A. J. (Org.). Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-37.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SILVA, M. F. R. M. **Formação de Professores de Língua Portuguesa: Construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia**. 2018. 206 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TARFID M.; RAYMOND D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELOS, M. L. M. C. O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: a formação de professores no centro do debate. **Todas as Letras**, São Paulo, Edição Especial, p. 57-65, 2016

VEIGA, I. P. A. Didática Geral e Didática Específicas: pontos para reflexão. **Olhar de Professor**, v. 17, n. 1, p. 13-19, 8 fev. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (Licenciatura: Letras - Português)

Título da pesquisa: A didática específica no curso de Letras: contribuições para o trabalho pedagógico.

Caro/a professor/a,

Com o objetivo de produzir um artigo para apresentação ao Programa de Iniciação Científica (ProIC/UnB) solicitamos suas respostas às questões, na sequência. A didática a qual nos referimos **não é a Didática Geral ou Fundamental** cursada em Faculdade de Educação. Suas respostas devem ser dadas em relação **à didática que você cursou na sua Faculdade de Letras-Português** (didática específica; especial; metodologia – as nomenclaturas podem variar).

Agradecemos sua atenção,
(estudante) e Rosana Fernandes (professora).

Yasmin Silva

I – IDENTIFICAÇÃO

1- Nome:

2- Qual a sua idade?

3- Pertence a qual Coordenação Regional de Ensino?

4- Tempo de magistério na Secretaria de Estado de Educação do DF

() entre 1 a 5 anos () entre 5 a 10 anos () entre 10 a 15 anos
() entre 15 a 20 anos () entre 20 a 30 anos () entre 30 a 40 anos

5- Tempo de magistério nos anos finais do ensino fundamental

() entre 1 a 5 anos () entre 5 a 10 anos () entre 10 a 15 anos
() entre 15 a 20 anos () entre 20 a 30 anos () entre 30 a 40 anos

6- Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () 20h diurno e 20h noturno

() outros: _____

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL E CONTINUADA

1- Curso de graduação:

2- Nome da instituição: _____ () pública () privada () outro

3- Ano de conclusão:

4- Pós-graduação: () Especialização em: _____ () Mestrado em: _____ () Doutorado em: _____

5- Nome da instituição: pública privada outro

6- Ano de conclusão:

7- Selecione as três opções que mais contribuem para o desempenho de suas funções como docente:

- Experiências de trabalho
 Intercâmbio com colegas de trabalho
 Cursos na EAPE
 Cursos na CRE
 Eventos da área
 Leitura por conta própria
 Internet
 Outros/especifique: _____

8- O último curso de formação continuada que fez ocorreu:

- há 1 ano há 2 anos há 3 anos há 4 anos há mais de 5 anos

9- Indique um curso de formação continuada realizada na EAPE ou em outra instituição que mais contribuiu para o seu trabalho docente.

III - FORMAÇÃO DIDÁTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO

1- O que é Didática específica para você?

2- **Numere** em ordem de importância as contribuições da formação da didática específica que você teve na licenciatura para o seu trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental.

- Para o planejamento do trabalho
 Para elaborar objetivos de aprendizagem
 Para selecionar e organizar os conteúdos curriculares
 Para selecionar os métodos de ensino
 Para escolher os procedimentos e instrumentos para avaliar o desempenho dos alunos
 Para o relacionamento com os alunos

3- **Numere** em ordem de predominância na formação da didática específica que você vivenciou na Licenciatura, os aspectos abaixo:

- teoria articulada à prática
 ensino de didática alimentado pela pesquisa
 a atuação do/a professor/a de didática
 a aproximação à realidade da escola
 a didática era contextualizada
 a didática era crítica

4- Em relação à formação didática específica (do seu curso) que você vivenciou na Licenciatura, **numere** em ordem de predominância os aspectos mais relevantes.

- teoria desarticulada à prática

- ensino não se relacionava com pesquisa
- deficiência na atuação do/a professor/a de didática
- não havia aproximação à realidade da escola
- a didática não era contextualizada
- a didática não era crítica

5- Em relação à formação didática específica (do seu curso) que você vivenciou na Licenciatura, escreva palavras que venham à sua mente quando falamos em didática e trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental.

6- O que você mudaria na sua formação de didática específica obtida na licenciatura? (Pensando em métodos de ensino da didática específica; as práticas avaliativas do professor de didática específica; os conteúdos da didática específica; outros)

7- A Didática específica é uma disciplina que faz a diferença na atuação do professor dos anos finais?

Sim. Justifique a sua resposta.

Não. Justifique a sua resposta.

8- Você considera a didática específica uma disciplina que contribui para a atuação do professor em sala de aula? Exemplifique.

9- Qual a disciplina da licenciatura mais te ajudou no trabalho docente? (evite siglas para facilitar o entendimento da resposta)

10- Quais foram as principais referências (livros, autores, cursos) na sua formação na graduação?

11- Quais são as principais referências na sua formação continuada?

12- Outras questões que não foram contempladas nas perguntas acima:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pela estudantes/pesquisadora Yasmin dos Santos Silva a respeito dos objetivos e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa. Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Estudante/Pesquisadora

Professora Orientadora