

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DENICE DO SOCORRO LOPES BRITO

APRENDENDO A ENSINAR:
A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DIDÁTICA E DIDÁTICAS
ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2013 -2017)

UBERLÂNDIA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DENICE DO SOCORRO LOPES BRITO

APRENDENDO A ENSINAR:
A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DIDÁTICA E DIDÁTICAS
ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2013 -2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B862a Brito, Denice do Socorro Lopes, 1962-
2018 Aprendendo a ensinar [recurso eletrônico] : a contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores no Curso de Pedagogia da Unimontes (2013 -2017) / Denice do Socorro Lopes Brito. - 2018.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.314>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Didática. 3. Professores - Formação. 4. Educação - Estudo e ensino - Universidade Estadual de Montes Claros (MG). I. Valdés Puentes, Roberto (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

APRENDENDO A ENSINAR:
A CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DIDÁTICA E DIDÁTICAS
ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIMONTES (2013 -2017).

Tese aprovada para obtenção do título de
Doutora no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 06 de julho de 2018.

Prof.^a Dr.^a Mônica Maria Teixeira Amorim (UNIMONTES – MG)

Prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado (UnB – DF)

Prof.^a Dr.^a Camila Lima Coimbra (UFU – MG)

Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo (UFU – MG)

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes (UFU –MF)
Orientador

Aos meus netos Eduardo e Estela, bênçãos de Deus em minha vida.

À minha filha Belisa Maria e ao meu filho Ivo Augusto, presenças fundamentais em minha vida, que me incentivam em todos os momentos.

Ao meu marido Edinaldo, que me ensina lições de amor, de fé e de esperança.

Ao meu genro Eduardo Valentin, presença de amor em nossas vidas, que com sabedoria brilhante me estimula a acreditar que sou capaz.

Dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Bom e Amado Deus e ao meu Senhor Jesus Cristo: pela vida que me deu e por ter me proporcionado todas as condições necessárias para a realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Roberto V. Puentes: pela orientação, pelo incentivo, pela amizade e respeito, constantemente acreditando no meu potencial profissional e pessoal.

Às Professoras Dr.^a Geovana Ferreira Melo e Dr.^a Camila L. Coimbra: pela participação constante, partilhando sabedoria de forma decisiva desde o Exame de Qualificação até a conclusão deste trabalho.

Às Professoras: Dr.^a Mônica M. T. Amorim e Dr.^a Liliane C. Machado: pelas valiosas contribuições no momento da defesa deste trabalho.

À Professora Dr.^a Selva F. Guimarães: pelos constantes ensinamentos durante o estudo das disciplinas. Seu brilhante ensinamento e amizade sincera são presenças marcante em minha vida e nos meus estudos.

Às Professoras colegas da Unimontes e meus alunos do curso de Pedagogia, colaboradoras desse trabalho: por contribuírem participando com dedicação comigo durante a realização das entrevistas, questionários e grupos focais, tornando possível a realização da pesquisa.

À Wilney F. Silva e Lucielle F. Arantes colegas do Doutorado: presenças amigas e parceiras de alegrias e inquietações durante todo o período de estudo das disciplinas e da realização da pesquisa e escrita dos trabalhos e Tese, vocês são admiráveis.

Ao James e todo o pessoal da Secretária do PPGED – UFU e colegas do Doutorado UFU: como parceiros me incentivando com palavras de carinho e amizade.

À Professora Dr.^a Rosa Maria Ferreira da Silva e toda sua equipe: que com presteza, sabedoria e profissionalismo fizeram as correções do trabalho.

Ao Edinaldo, Belisa Maria, Ivo Augusto, Eduardo Valentin, e meus netos Eduardo e Estela, as minhas irmãs e meu irmão, meu sobrinho e sobrinhas minha família querida: pelo apoio, amor e compreensão durante as minhas ausências.

Aos meus pais, Adair e Maria José: pelo carinho e amor. À minha mãe (in memoriam) que é um exemplo de educadora.

Aos meus irmãos da Igreja Plenitude e Graça: pelas orações intercessoras, partilho com vocês essa vitória em minha vida.

À FAPEMIG e ao Programa Unimontes PCRH, pela concessão de 05 meses de Bolsas de Estudos no ano de 2014. Estas bolsas me foram providenciais naquele momento, pois me possibilitaram as viagens e a permanência em Uberlândia.

À todos e à cada um em particular, o meu mais sincero: Muito Obrigada!

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral analisar as contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas para a formação de professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizada pelo curso de Pedagogia da Unimontes, instituição localizada na região Norte de Minas Gerais. Partindo-se das dificuldades observadas por jovens professores no exercício cotidiano de sua profissão, a título de problematização perguntou-se em que medida as propostas das disciplinas de Didática contemplam os pressupostos formativos, definidos para a atuação do pedagogo, como docente, pela Diretrizes Curriculares que passaram a normatizar o curso de Pedagogia em 2006. Além disso, procurou-se perceber as formas de encaminhamento daquelas propostas, no processo efetivo de formação dos futuros docentes, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, professores formadores e estudantes. Do ponto de vista metodológico, empreendeu-se um trabalho de pesquisa bibliográfica, documental e de campo que, por sua vez, permitiu a construção de várias categorias analíticas. Dentre as possibilidades foram eleitas cinco categorias que, construídas de forma relacional permitiram um diálogo inclusive com as demais possibilidades reflexivas oportunizadas pelos dados encontrados: Saberes didáticos: reflexões sobre a disciplina Didática; Didática e didáticas específicas: um campo de (des) encontros?; Relações entre os saberes didáticos e as metodologias específicas: percepções dos sujeitos; Unidade teoria-prática: desenvolvendo a práxis pedagógica; Práticas formativas: possibilidades de desenvolvimento da relação teoria e práticas didáticas. Dentre os resultados encontrados, o estudo demonstrou que existe uma tendência dos docentes a tratar as disciplinas Didática e Didáticas Específicas priorizando a sua dimensão técnica. Paradoxalmente, a leitura oferecida pelos discentes dá conta de um distanciamento da técnica, de estudos excessivamente teóricos, desarticulados e apartados da realidade que se encontra no cotidiano escolar.

Palavras – chave: Didática. Didáticas Específicas. Formação Docente. Pedagogia. Unimontes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the contributions of Didactics and Specific Didactics to the training of teachers who will work in the initial years of Elementary School, which is an opportunity for the Pedagogy course at Unimontes, an institution located in the Northern region of Minas Gerais. As a problem questionnaire, the questionnaire asked the question of the extent to which the proposals of Didactics subjects include the formative presuppositions, defined for the pedagogical activity, as a teacher, by the Curricular Guidelines who started to standardize the course of Pedagogy in 2006. In addition, we sought to understand the ways of referring those proposals, in the effective process of training of future teachers, from the voices of the subjects involved in the process, that is, teacher trainers and students. From a methodological point of view, a bibliographical, documentary and field research work was undertaken, which, in turn, allowed the construction of several analytical categories. Among the possibilities were chosen five categories that, built relationally, allowed a dialogue, including the other reflective possibilities offered by the data found: Didactic knowledge: reflections on the didactic discipline; Didactics and specific didactics: a field of (dis) meetings ?; Relations between didactic knowledge and specific methodologies: subjects' perceptions; Unit theory-practice: developing pedagogical praxis; Formative practices: possibilities of development of the relation theory and didactic practices. Among the results found, the study showed that there is a tendency of the teachers to treat the Didactic and Specific Didactics disciplines prioritizing their technical dimension. Paradoxically, the reading offered by the students gives account of a distance from the technique, of studies that are too theoretical, disjointed and separated from the reality that is found in the daily school life.

Keywords: Didactics. Specific Didactics. Formation. Pedagogy. Unimontes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior. Brasil, 2007-2016.	1	(
GRÁFICO 2	Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade. Brasil, 2016.	2	(
GRÁFICO 3	Hierarquia de saberes na Pedagogia Tecnista	9	(
QUADRO 1	Professores da educação básica com curso superior. Brasil, 2007 - 2016	1	(
QUADRO 2	Distribuição quantitativa de docentes que atuam na educação básica, por nível de escolaridade. Brasil -2016.	3	(
QUADRO 3	Relação de Campus da Unimontes – Cursos de Graduação	28	(
QUADRO 4	Curso de Pedagogia nos campi da Unimontes	31	(
QUADRO 5	Disciplinas Estudadas, dentro da Matriz Curricular de 2013.	39	(
QUADRO 6	Organização Curricular Horizontal. Curso de Pedagogia - Unimontes (2013)	44	(
QUADRO 7	Professoras entrevistadas (nov./2017 a jan./2018).	48	(
TABELA 1	Número de alunos matriculados no curso de Pedagogia da Unimontes (2010 a 2015).	32	(
TABELA 2	Outorga de Grau do curso de Pedagogia da Unimontes (2010 a 2015).	33	(
TABELA 3	Disciplinas do curso de Pedagogia - Organização da carga horária. Matriz curricular 2014	59	(
MAPA 1	Localização de Montes Claros em Minas Gerais	27	(
MAPA 2	Área de abrangência da Unimontes		(

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMIG	Centrais Energéticas de Minas Gerais
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Unimontes)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.1. Políticas educacionais: regulação neoliberal e as políticas para o ensino superior	25
1.2. A trajetória da história das políticas educacionais para a formação de professores e seus reflexos no Brasil	28
1.3. Trajetória histórica da formação de professores e do curso de pedagogia: questões de identidade	36
1.4. Embates históricos em torno da formação de professores: a LDB 9394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia	46
1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: constituição e delineamentos	52
CAPÍTULO 2 DOCÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
2.1. Culturas formativas e saberes docentes	64
2.1.1. <i>A Tradição Pedagógica.</i>	65
2.1.2. <i>A Pedagogia Tecnicista</i>	68
2.1.3. <i>O professor crítico-reflexivo</i>	70
2.1.4. <i>A Pedagogia histórico-crítica</i>	74
2.2. Dimensões da formação docente: conceitos relevantes	78
CAPÍTULO 3. DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: HISTÓRICO, REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS	86
3.1. A trajetória histórica da Didática moderna: o percurso no ocidente e no Brasil	89
3.1.1. <i>O atual campo investigativo da Didática: Eixos e Temas propostos no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, entre 2010 e 2016.</i>	100
3.2. Questões para a reflexão: aspectos da produção bibliográfica atual sobre o	108

campo da Didática	
3.3. Didática e Currículo	111
CAPÍTULO 4.	119
METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	
4.1. Desenvolvimento da pesquisa	122
4.1.1. <i>Pesquisa Bibliográfica</i>	124
4.1.2. <i>Pesquisa Documental</i>	125
4.2. O lócus da pesquisa: a Universidade Estadual de Montes Claros - MG	126
4.3. O curso de Pedagogia da Unimontes	130
4.3.1. <i>Embates e resistências: aspectos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Unimontes</i>	133
4.4. Instrumentos e Sujeitos da Pesquisa	145
4.5. Análise de conteúdo: pressupostos para interpretação dos dados	149
CAPÍTULO 5	151
DIDÁTICA E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES - MG	
5.1. Análise dos Planos de Ensino: ementas e conteúdos programáticos das disciplinas de Didática I, II e III	153
5.2. Ementas e Conteúdos das disciplinas de Didáticas Específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental	160
5.2.1. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização</i>	160
5.2.2. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa</i>	163
5.2.3. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia da Matemática</i>	166
5.2.4. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia das Ciências</i>	168
5.2.5. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia da História</i>	171
5.2.6. <i>A disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia</i>	175
CAPÍTULO 6	179
DIÁLOGOS COM OS DADOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA OS SABERES	

ENSINADOS	
6.1. Os saberes didáticos: reflexões sobre a disciplina Didática	181
6.2. Didática e Didáticas Específicas: um campo de (des)encontros?	193
6.3. Relações entre os saberes didáticos e as metodologias específicas: percepções dos sujeitos	196
6.4. . Unidade teoria-prática: desenvolvendo a práxis pedagógica	200
6.5. Práticas formativas: possibilidades de desenvolvimento da relação teoria e práticas didáticas	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	215
A. DOCUMENTAÇÃO	215
B. BIBLIOGRAFIA	219
APÊNDICES	234

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por intenção analisar as contribuições das disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, para a formação de professores e professoras no curso de Pedagogia, da Unimontes –Universidade Estadual de Montes Claros, MG, destacando desta formação a atuação voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerada uma universidade de integração regional, a Unimontes é, na atualidade, a maior universidade pública do norte de Minas Gerais. Através dos seus campi, localizados em 13 (treze) cidades diferentes, a Unimontes alcança os Vales do Mucuri, Urucuia, a Microrregião de Diamantina e parte do sul da Bahia. Em 09 (nove) dos 13 (treze) campi a Instituição oferece o curso de Pedagogia.

O curso e as disciplinas objeto de reflexão, são tomados nesta pesquisa a partir das normatizações regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas no ano de 2006 para a Pedagogia, bem como o atual Projeto Pedagógico do curso que, aprovado em 2013, foi reorganizado para atender às respectivas DCNs.

Por certo, nenhuma pesquisa “nasce sozinha”, apartada da vida e da visão de mundo do pesquisador. Igualmente, o interesse pelo tema da formação de professores se relaciona diretamente à minha trajetória formativa e pessoal. Assim, cabe, ainda que sinteticamente, retomá-la.¹

Fiz a graduação em Pedagogia, na Unimontes, onde concluí o curso no ano de 2001. Todavia, minha história de vida impactou diretamente meu processo formativo pois, tendo sido aprovada no curso de Pedagogia em 1985, logo comecei a trabalhar na CEMIG e, pouco depois, me casei. Casada e com dois filhos, optei por trancar a matrícula no curso e continuar trabalhando na Companhia Energética de Minas Gerais, em Montes Claros, na área administrativa. Ali permaneci trabalhando por longos 12 anos.

Chegado o ano de 1997, minha mãe, meu exemplo como educadora, faleceu. Face às mudanças que a perda nos provoca, tomei a decisão de sair da CEMIG e retomar meus estudos, buscando concretizar meu sonho pessoal de me tornar professora.

¹ Optou-se por compor a presente Introdução elegendo-se como sujeito narrativo a primeira pessoa do singular. A escolha do “eu” se deve ao fato de que a apresentação do trabalho – suas origens e seus desdobramentos – se articulam, inelutavelmente, à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, inserida particularmente no mundo como sujeito histórico que é. Outrossim, para a composição dos capítulos, nos quais se apresentam os resultados de pesquisa, retoma-se a primeira pessoa do plural, o “nós”, tendo em vista o fato de que a produção intelectual se construiu coletivamente, balizada pelos diálogos com a literatura da área, com o professor orientador e com os demais colaboradores participantes da pesquisa.

Dentre os meus “guardados” de lembranças, as memórias de minha infância estão diretamente relacionadas aos estudos. Sempre fui inclinada a ler muito e a pesquisar. Participava de trabalhos de feira de ciências no colégio e adorava ler. O estímulo à leitura e à curiosidade vinha, é claro, da minha própria experiência familiar.

Éramos cinco filhos – quatro mulheres e um homem – cotidianamente incitados à leitura por nossa mãe e, em especial durante todo o nosso período de férias. Quando íamos para a fazenda de nosso pai, ela nos brindava com vários e excelentes livros. Veio dela meu interesse pela leitura e, ainda, pela educação.

Nossa mãe era Pedagoga. Moça negra, nascida em Brasília de Minas, formou-se na cidade de Diamantina, onde se tornou professora aos dezoito anos. Foi uma das melhores educadoras que conheci. Antes do meu nascimento já era Diretora de escola pública sendo, posteriormente, Inspetora Educacional da Superintendência de Educação de Minas Gerais, em Montes Claros. Como mulher negra, casada com um homem branco, filho de uma das famílias influentes de Montes Claros, enfrentou com galhardia não poucos preconceitos e investidas racistas, no trabalho e também na família do próprio marido, de ascendência espanhola. Esta fibra e a recusa em desistir, passou aos filhos.

Foi sobre este pano de fundo que se construiu minha identidade pessoal e profissional. Meu contato com os livros, a percepção dos estudos como elementos transformador da realidade, a curiosidade e as inquietações sempre fizeram parte do meu cotidiano. Boa parte desta experiência familiar, muito pessoal, fertilizaria o meu desejo de compreender e de perguntar acerca da formação de professores: suas possibilidades, seus caminhos, descaminhos e suas possibilidades de transformação.

Quando conclui o curso de Pedagogia na Unimontes, ingressei na Educação. Comecei a trabalhar como Supervisora de ensino dos anos finais do ensino fundamental, designada para uma escola estadual em Montes Claros, e como Professora de Língua Portuguesa em uma sala de uma escola municipal, também em Montes Claros. Aprovada em concurso público, no ano de 2004, fui efetivada como Supervisora de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal em Montes Claros, na qual trabalho até nos dias atuais.

Os desafios e a curiosidade só cresceram. Em 2005, conclui o curso de Pós Graduação em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. Entre 2009 e 2011, cursei o Mestrado em Educação, na UNINCOR em BH – Betim, na Linha de Pesquisa Formação de Professores.

A pesquisa que desenvolvi em meu mestrado teve como foco estudar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras (eixo temático saberes e práticas educativas), em interface com estudos sobre alfabetização e letramento. A análise daquelas práticas tem como

objetivo identificar os indícios de saberes apropriados e construídos no curso de formação continuada do qual as professoras da rede municipal de Montes Claros – MG, participaram, no ano de 2007, denominado de *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*, proposta e efetuada pelo CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da UFMG.

Ao lado dos novos desafios intelectuais, vieram novos desafios profissionais. Em 2006, teve início minha experiência de trabalho na Unimontes, na condição de Professora designada para o curso de Pedagogia, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais. Ligada àquele Departamento, ministrei aulas das disciplinas de Fundamentos e Metodologia e de Didática, no curso de Pedagogia e nas demais Licenciaturas da Universidade. Nesta Instituição, sigo trabalhando como Professora até o presente, sendo aprovada em primeiro lugar, no ano de 2016, no processo seletivo para a docência da disciplina de Didática. A nomeação seria pouco depois, em 08 de fevereiro de 2017.

O presente trabalho nasceria no cadinho das minhas experiências, agora maceradas entre o pessoal e o profissional. Ora, como professora do curso de Pedagogia da Unimontes, participei do Edital 2013 do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, aprovando um Subprojeto de Alfabetização e Letramento. Assim, como coordenadora desse subprojeto, desenvolvido em duas escolas no município de Pirapora – onde trabalho no período noturno, no curso de Pedagogia, no Campus Pirapora/ Unimontes –, estive em contato direto, como bolsistas de iniciação à docência, vinte alunas, acadêmicas do curso de Pedagogia, além de quatro Supervisoras. Até o mês de março de 2018, quando o subprojeto se encerrou, coordenamos trabalhos relacionados ao desenvolvimento de atividades e intervenções com alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do período de execução do subprojeto de Alfabetização e Letramento, acompanhei o desempenho em salas de aulas, de minhas ex-alunas, professoras graduadas no curso de Pedagogia da Unimontes. Na condição de Coordenadora, acompanhando minhas próprias alunas no desenvolvimento do subprojeto do PIBID, pude avaliá-las constantemente. E nesses momentos, ao observar seu desempenho docente, não raro fui tomada por um sentimento de angústia frente às dificuldades por elas enfrentadas no dia a dia das salas de aulas.

Muito mais que os desafios inerentes ao cotidiano escolar, o que eu observava diretamente era que suas dificuldades, na maioria das vezes, eram oriundas da sua *formação inicial*, especificamente dos saberes relacionadas às disciplinas de Didática e das Didáticas Específicas. Dentre outras questões, elas se embaraçavam diretamente com organização do

processo de ensino, a organização da aula, os planejamentos e intervenções, o conhecimento mesmo dos conteúdos da Didática e dos conteúdos disciplinares e pedagógicos das disciplinas de Didáticas Específicas, áreas essenciais para a formação do professor que atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paulatinamente, fui compreendendo que era urgente refletir sobre o aspecto que eu mesma observava, *in loco*, nas salas de aula de Pirapora. Ao compreender a premência da reflexão, igualmente percebi a necessidade de lançar luzes sobre o processo de formação de professores, buscando compreender a realidade da sua formação, suas fragilidades e potencialidades.

As questões observadas na realidade, se relacionam diretamente à vários aspectos da formação. Para pensa-los, procurei me atentar para a construção do conhecimentos teórico, as possibilidades de interação e de relações dialógicas entre os campos do conhecimento, mais especificamente para a estruturação das práticas pedagógicas docentes. São, por óbvio, aspectos relacionados à situações complexas, as quais envolvem diretamente os saberes da Didática, dos conteúdos curriculares de formação e dos saberes pedagógicos.

Em tese, deveriam ser elementos construídos simultaneamente, em interlocução nos estudos das disciplinas pertinentes, tendo seus objetos de estudos focados no processo de ensino e aprendizagem *nas salas de aulas*. Da mesma forma, essas são reflexões que se associam, diretamente, à função e ao exercício da docência e da sua formação. Portanto, quando me proponho, na presente pesquisa, a refletir sobre a contribuição da Didática e das Didáticas específicas, no processo de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, entendo que a pesquisa permite compreender, inclusive, até que ponto o curso de Pedagogia da Unimontes se alinha ou se afasta do que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais que ordenam o curso de Pedagogia desde 2006.

Elegi aquelas disciplinas para presente estudo uma vez que as mesmas norteiam a construção dos saberes que abordam o modo de “ser e se desenvolver como professor”. Nesse sentido, o objetivo central da proposta é, assim, refletir sobre suas contribuições naquele processo, sabendo que esta reflexão é possível a partir da análise das práticas formativas e dos saberes docentes, construídos e vivenciados naquelas disciplinas, pelos professores formadores e pelos alunos, futuros professores. Dentro deste pano de fundo, é importante pesquisar os pressupostos epistemológicos que demarcaram a formação daqueles professores, destacando suas contradições, rupturas e continuidades, as quais se dão, dialeticamente, no interior do ensino da Didática e das Didáticas Específicas.

Vale ressaltar que os saberes didáticos não são neutros. Fundamentalmente gnosiológicos, articulam-se à realidade das relações sócio-históricas, expressas nas práticas formativas oferecidas nos cursos de licenciatura, inclusive no curso de Pedagogia. Por isso, compreender a natureza do fenômeno do ensino e da aprendizagem, implica reportar-se aos fins da educação como prática social, que transforma o homem e seu meio.

A análise epistemológica do ensino da Didática e das Didáticas Específicas refere-se, ainda, aos saberes docentes que os professores formadores possuem. Compreendo que estes conhecimentos, ao serem mobilizados, configuram e complementam as práticas formativas desenvolvidas naquelas disciplinas e que, por vez, interagem com os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua formação. Conforme destaca Gamboa (2006),

A análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais dão unidade de sentido. Esta unidade de sentido se produz em condições histórico-sociais que a determinam e a caracterizam como única e como parte do processo maior da produção do conhecimento humano. (GAMBOA, 2006, n.p.).

Mas, sobre qual conhecimento estou me referindo? Entendo o conhecimento como resultado das relações históricas, construídas pelos indivíduos socialmente. Sendo um processo que gera várias trocas e nos oportuniza o refletir e o criticar, contribui para a organização dos sujeitos que vivem em sociedade. A pesquisa em educação, portanto, deve ser determinada pelo movimento dinâmico que se constrói nas relações entre os sujeitos e os diversos fatores que integram a produção do conhecimento.

Desta forma, concordo ainda com Gamboa (2006) ao afirmar que além da seleção de técnicas e instrumentos para a elaboração de uma pesquisa, é necessário articulá-los com todos os fatores que constituem a pesquisa, pois suas análises e significados terão maior importância a partir da visão de mundo e do interesse que motiva o conhecimento. (Cf. GAMBOA, 2006).

Na esteira destas ponderações, também Sanfelice (2005, p. 85), convida a refletir que “[...] o pensamento precisa sempre estar aberto à própria coisa que nenhum claro-escuro se mostra e se esconde. Mas sabemos que esse pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe deve dar o seu alcance e o seu limite”.

Importa notar que a área do conhecimento abarcada pela Didática e pelas Didáticas Específicas, tende a ser ampliada pelos diálogos com os espaços da sala de aula. Na contemporaneidade, estes diálogos são retroalimentados pelos saberes construídos acerca do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando tomo por objeto de investigação aquela

temática, me disponho a analisar não somente os atos de construção dos saberes e da lógica inerentes àquelas disciplinas, mas, justamente, o processo de ensino e aprendizagem daqueles saberes nas práticas formativas dos docentes. Estes, em sua totalidade, se traduzem nas ações das suas práticas.

Não por acaso, Oliveira (2014, p.20) observa que ao ser tratada como disciplina escolar em cursos de graduação e pós graduação, a Didática “[...] deve ter como ponto de partida e ponto de chegada a formação de seus alunos como futuros professores”. Por este motivo, as pesquisas e reflexões na área devem potencializar a construção de subsídios para a formação do professor.

Diante do exposto, cabe a questão: como as práticas formativas construídas nas disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, contribuem para o aprimoramento da prática docente e da qualidade da formação de professores?

Para responder à pergunta, busco investigar como os alunos-professores entendem sua prática profissional a partir do processo ensino e aprendizagem, ou seja: como as ações nos campos de conhecimento da Didática e das Didáticas Específicas – que abarcam necessariamente o campo do Currículo –, têm oportunizado o desenvolvimento de saberes profissionais e criado condições desses saberes “[...] chegarem aos professores, retraduzidas em função das demandas da prática.” (LIBÂNEO, 2002, p. 102).

Pesquisar sobre a natureza complexa e abrangente do trabalho docente, bem como as características intrínsecas da sua formação, se afina com as preocupações postas na contemporaneidade na área da Educação. Não são poucas as pesquisas que se dispõem a refletir acerca da Didática e das Didáticas Específicas, como campos de conhecimentos que abarcam concepções sobre a docência, como uma atividade que envolve um trabalho investigativo e crítico, ligado ao domínios de saberes – tanto no campo da Didática quanto no campo do Currículo – demandando dinamismo e reconstruções conceituais para a reflexão e a organização da práxis pedagógica.

Nas últimas décadas, vários estudiosos têm se debruçado sobre a formação de professores. Mais especificamente, refletindo sobre a formação desenvolvida nos cursos de Licenciatura, pesquisando a Didática e, por vezes as Didáticas Específicas, procurando compreender seu lugar e natureza nos cursos de formação de professores. Dentre os estudiosos que abordaram o tema dentro dessa perspectiva, se encontram Libâneo (2010c), Gatti e Nunes, (2009a), Pimenta (2008), Sguarezi (2010), Osório (2011), Oliveira (2014a; 2014b), Veiga et al (2011), Puentes e Longarezi (2011) e Franco e Guarnieri (2011).

Para compormos um espectro daquelas pesquisas, apresentamos algumas, dentre as muitas investigações relevantes que, dentre outras, foram importantes interlocutores em nossa própria investigação. A começar, com uma referência no tema: José Carlos Libâneo.

Em trabalho publicado em 2010, este importante pesquisador aborda uma temática que se alinha com nossas preocupações investigativas. Tomando como amostragem 25 (vinte e cinco) cursos de Pedagogia do Estado de Goiás, Libâneo (2010c), se propõe a traçar um diagnóstico da posição do ensino da “[...] Didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, visando analisar o lugar que elas ocupam em currículos do curso de Pedagogia e avaliar sua efetividade na formação profissional de professores.” (LIBÂNEO, 2010c, p.562). Nesse estudo, o autor discute a composição das respectivas disciplinas e suas ementas, avaliando como os conteúdos repercutem na formação dos professores. A análises dos dados mostrou uma fragmentação e dispersão dos conteúdos, persistindo o estudo da Didática com forte ênfase à concepção instrumental, faltando aporte teórico epistemológico o que deveria levar à compreensão dos conteúdos para sustentação das práticas docentes.

Assim como Libâneo (2010c), as pesquisadoras Gatti e Nunes (2009a) tomaram como objeto de estudo os cursos de Licenciatura, e o curso de Pedagogia em particular, pensando-os a partir de sua organização curricular o ementário de suas disciplinas. Dentre as várias conclusões apresentadas, as autoras perceberam uma formação generalista, com ementas dispersas, enfatizando à teorização, com pouca referência à “escola” e à construção de conhecimentos oriundos da prática escolar:

[...] a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas. [...] As disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. (GATTI; NUNES, 2009a, p.54).

Outra pesquisa interessante e que abordou temática semelhante, foi realizada por Sguarezi, entre os anos de 2009 e 2010. A autora realizou um estudo para conhecer as abordagens da Didática nos cursos de licenciatura da UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso. Privilegiando a análise das ementas da disciplina em cada curso, bem como os respectivos referenciais presentes nos programas da área, tendo em vista perceber “[...] o grau de importância (ou sua falta) que os professores responsáveis pelos cursos de licenciatura dão

aos conhecimentos da didática”. (SGUAREZI, 2010, p.35). Nessa perspectiva, os dados encontrados pela autora demonstraram que dentro da carga horária dos cursos uma média de apenas 5% são destinados à disciplina de Didática e Didáticas Específicas. Outra questão que sua pesquisa nos chama a atenção refere-se à variedade de enfoques abordados na Didática, o que, de acordo com a autora, traduz diferentes concepções de formação de professores.

Avançando nos estudos acerca da Didática no processo de formação de professores, Puentes e Longarezi (2011) procuraram pensar o lugar e a natureza na disciplina através da divulgação das pesquisas e da produção intelectual dos programas de pós-graduação em Educação. Como amostragem para o estudo, os autores selecionaram os programas de pós-graduação do Estado de Minas Gerais, privilegiando o período entre 2004 e 2008.

Em sua investigação, Puentes e Longarezi (2011) diagnosticaram que, em média, a Didática ocupa um terço das pesquisas e das publicações dos professores que estão vinculados à área. A publicação dos trabalhos revela que os professores pesquisam temas dispersos com relação às linhas de pesquisas às quais estão vinculados e, dentre outras conclusões, observam que “[...] as pesquisas e produções realizadas pelos programas de pós-graduação no estado de Minas Gerais, na área da Didática, manifestam um enorme desequilíbrio” (PUENTES; LONGAREZI, 2011, p.604). Alguns programas pesquisam e publicam mais em detrimento de outros que, por sua vez, pesquisam muito menos do que é exigido pela CAPES. De acordo com os autores, há uma abundância com relação à pesquisa no campo teórico da Didática e pouca em relação às condições e aos modos de intervenção e efetivação das práticas pedagógicas. Ou seja, a teoria é mais estudada do que as intervenções possíveis, construídas pelos saberes dos conteúdos didáticos. Há, desta forma, um distanciamento da pesquisa nas pós-graduações mineiras, que tenha como objeto de estudo as salas de aulas e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no trabalho docente².

Portanto, em alinhamento com as pesquisas que ora se desenvolvem no Brasil, me propus abordar as contribuições da disciplina Didática e das Didáticas Específicas na formação de professores pelo curso de Pedagogia da Unimontes, instituição na qual também contribuo como formadora. Por este motivo, os objetivos específicos da pesquisa incluem como possibilidades a ampliação do olhar – pessoal e profissional – para a compreensão do processo e para a *intervenção* nele.

² A análise apresentada por Puentes e Longarezi em 2011, é parte de um amplo projeto, desenvolvido entre 2010 e 2013, com o intuito de investigar o lugar ocupado pela Didática no âmbito investigativo nacional. O resultado do trabalho, que congregou uma série de importantes pesquisadores que refletiram sobre a questão nas diferentes regiões do Brasil pode ser conferido em Longarezi; Puentes (2017).

Para tanto, empreendi uma investigação de caráter qualitativo, uma vez que esta abordagem metodológica permite uma diversidade de enfoques, possibilitam compreender o objeto de estudo dentro de uma gama ampla de variáveis. Nesse sentido, é possível agrupar diversas estratégias de investigação, que compartilham do rigor na análise dos dados de forma indutiva, conforme destacam Bodgan e Biklen (1994, p. 50): “[...] os dados carregam o peso de qualquer interpretação [...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”

Desse ponto de vista, considerei a temática de uma perspectiva macro até o seu efetivo afunilamento, trazendo a investigação até os sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo em questão: professores e alunos formandos, do curso de Pedagogia da Unimontes. Em se tratando da abordagem macroestrutural, procurei situar o curso de Pedagogia e a própria disciplina Didática dentro dos contextos sócio históricos que lhes são pertinentes, de modo a entender, em âmbito localizado, as linhas que articulam nosso objeto de pesquisa às questões mais amplas, postas no campo da Educação, da Pedagogia e da Didática.

Em se tratando da pesquisa em nível micro, ou seja, no âmbito do curso de Pedagogia da Unimontes, para analisar os dados e melhor compreender o objeto de estudo, utilizei de uma série de instrumentos investigativos, dentro dos quais se incluem a pesquisa bibliográfica e em pesquisa em documentação escrita; entrevistas, questionários e grupos focais. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica e documental, a intenção era de conhecer a historicidade do curso de Pedagogia da Unimontes, realizando o que Gil (1987) denomina de “Pesquisa exploratória”.

Os demais procedimentos de pesquisa escolhidos foram eleitos no sentido de possibilitar a construção de informações pertinentes às demandas da problematização. Assim, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas de Didática e Didáticas Específicas no curso de Pedagogia da Unimontes; e aplicados questionários aos alunos do 8º período. No que diz respeito às entrevistas, as mesmas foram tomadas como *documentação oral* e, por este motivo, transcritas e utilizadas *preservando-se ao máximo a oralidade* dos sujeitos entrevistados³.

Além destes instrumentos, trabalhei com a técnica dos grupos focais, elegendo para tanto os alunos do 8º período dos Campi de Janaúria, Janaúba, Pirapora e Montes Claros.

³ Sobre a documentação oral e a sua utilização em pesquisas acadêmicas consultar: MORAES (1994; 2000).

Os procedimentos metodológicos referidos acima possibilitaram a construção de várias categorias analíticas. Dentro da ampla gama de possibilidades, selecionei aquelas que permitiriam uma leitura mais objetiva e pertinente ao tema proposto. Foram eleitas cinco categorias que, construídas de forma *relacional* permitiram um diálogo inclusive com as demais possibilidades reflexivas oportunizadas pelos dados encontrados:

1. Saberes didáticos: reflexões sobre a disciplina Didática
2. Didática e didáticas específicas: um campo de (des) encontros?
3. Relações entre os saberes didáticos e as metodologias específicas: percepções dos sujeitos
4. Unidade teoria-prática: desenvolvendo a práxis pedagógica.
5. Práticas formativas: possibilidades de desenvolvimento da relação teoria e práticas didáticas.

Os resultados da investigação foram apresentados em seis capítulos, estruturados de forma a contemplar os passos metodológicos trilhados na pesquisa. Assim, num primeiro capítulo, intitulado *Políticas de formação de professores*, explicitam-se as políticas públicas de formação de professores implementadas no Brasil a partir do final da década de 1980. A discussão é trazida até a atualidade considerando a regulação neoliberal e as políticas para o ensino superior. São também discutidas as orientações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a trajetória do curso de Pedagogia, a LDB 9394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas em 2006, bem como os embates, regulamentações e suas implicações na formação do professor.

Para o segundo capítulo, *Docência: desenvolvimento profissional, identidade e formação de professores*, aborda-se a questão das culturas formativas. São feitas reflexões sobre a tradição pedagógica na cultura da formação docente e discutidos conceitos relevantes como: saberes e identidade docente, teoria e prática e o desenvolvimento da práxis pedagógica.

A reflexão sobre a disciplina, objeto do presente estudo, é feita no terceiro capítulo. Com o título de *Didática geral e didáticas específicas: histórico, reflexões e caminhos possíveis*, procura-se discorrer sobre o conceito de disciplina, a trajetória histórica da Didática moderna, abordando seu percurso no ocidente e no Brasil; o atual campo investigativo da disciplina enfocando, para tal, os eixos e temas propostos no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, entre 2010 e 2016. O capítulo se encerra com um balanço, sintético, dos principais aspectos da produção bibliográfica atual sobre o campo da Didática,

destacando, também, a reflexão Didática e Currículo, temas que se convergem e se completam na formação de professores.

Em um quarto capítulo, *Metodologia: caminhos percorridos na pesquisa*, apresenta-se o percurso geral da investigação empreendida, os instrumentos de pesquisa eleitos bem como as reflexões metodológicas que nortearam os procedimentos. Neste capítulo destaca-se a preocupação de articular o objeto de pesquisa ao contexto mais amplo, dentro do qual está inserido, apresentando-o. Assim, são trazidos à cena a Universidade Estadual de Montes Claros, seus campi, seu curso de Pedagogia e, ainda, os embates e resistências travados em torno das configurações do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia oferecido pela instituição.

A análise dos dados coletados é feita nos quinto e sexto capítulos. No quinto capítulo, *Didática e Didáticas Específicas: uma análise dos planos de ensino no curso de Pedagogia da Unimontes*, apresenta-se uma análise do ementário e dos planos de ensino das disciplinas referenciadas nesse estudo, buscando compreender as suas contribuições para a formação de professores. Finalmente, no sexto capítulo, *Diálogo com os Dados da Pesquisa*, é feita a análise dos dados coletados nas entrevistas, questionários e grupos focais, procurando-se ouvir professoras e alunos acerca das contribuições da Didática e Didáticas específicas dentro do processo formativo no qual são sujeitos efetivos.

A título de conclusão do estudo, em parte relativa às *Considerações Finais* foi feito um esforço de síntese tendo em vista a problematização proposta e o que observei, também na condição de sujeito – professora e pesquisadora – igualmente imersa no processo. Finalmente, por entender que as reflexões apresentadas vem funcionar como alavanca propositiva, concluo o presente trabalho oferecendo uma proposta de intervenção junto ao curso de Pedagogia da Unimontes.

CAPÍTULO 1.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme indicamos na Introdução da presente tese de doutorado, nossa pesquisa tem por intenção analisar as contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas (Metodologias de Ensino), para a formação de professores no curso de Pedagogia da Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros, em MG.

Para refletir sobre o tema julgamos pertinente considerar, antes de mais, as políticas públicas de formação de professores implementadas no Brasil a partir do final da década de 1980, trazendo a discussão até a nossa atualidade. Nossa escolha deve-se à necessidade de contextualizarmos, inclusive historicamente, o panorama educacional no qual o curso de Pedagogia da Unimontes se insere. Afinal, data do início da década de 1990 o reconhecimento da Unimontes como universidade, bem como o processo de implantação de cursos regulares fora de sua sede, processo no qual a oferta do curso de Pedagogia sempre foi uma constante⁴.

Entretanto, para refletirmos sobre o tema no âmbito do ensino superior, especificamente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, importa considerar, também, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, a CNE/1 de 2002 – que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena); a CNE/02 de 2015 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e, finalmente, a Resolução CNE – CP n.º 1, de 15 de Maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura.⁵

1.1. Políticas educacionais: regulação neoliberal e as políticas para o ensino superior

Nas últimas décadas do século XX a sociedade contemporânea presenciou profundas transformações, decorrentes de um processo de crise do capitalismo. Conforme observa Antunes (2000, p.15), “[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das

⁴ A partir de 1995, a Unimontes começou a implantar cursos regulares de graduação fora da sede, primeiramente na cidade de Januária, com os cursos de Letras e Pedagogia. Sobre a expansão da instituição e a oferta de cursos regulares, consultar: “Histórico da Unimontes”, disponível em:

<<http://Unimontes.br/index.php/institucional/historico-da-Unimontes>>

⁵ As Resoluções citadas podem ser acessadas, na íntegra, no Portal do MEC através do endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>

quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do trabalho”. O mesmo ocorre no campo da educação e, por suposto, nas políticas educacionais. Dentro de um Estado concebido como “competidor”, a educação assume a função de “serviço” capaz de contribuir para desenvolvimento econômico do país:

Com a aceleração da globalização econômica e com as mudanças no papel do Estado, têm-se verificado também alterações nas prioridades relativas ao que se espera que seja a contribuição da educação. [...] O Estado actua agora tendo como principal objectivo a competitividade económica e, em função disso, alguns autores começam já a designá-lo por Estado-competidor ou de competição (competition state) [...]o que está em causa é essencialmente uma redefinição de prioridades relativas a cada um dos três problemas centrais que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas, aparecendo agora em primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle sociais; em terceiro lugar, a legitimação do sistema [sic.]. (AFONSO, 2003, p.42-43).

No campo educacional, observamos a implantação de políticas públicas neoliberais e gerencialistas, fortemente determinadas pelo viés econômico. Traduziam uma visão do Estado como instância reguladora da educação, do sistema de ensino e, conseqüentemente, do trabalho dos docentes nas escolas públicas. Por outro lado, se assentaram em posturas e concepções contraditórias sendo, por isso mesmo, expressão dialética de uma realidade *em movimento*. A este respeito, Hypólito nos diz:

Sugiro, como muitos outros, o neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo. A ênfase e a centralidade da economia na definição de nossas vidas têm repercussão cotidiana e envolvem e delimitam todos os aspectos do contexto social. (HYPÓLITO, 2010, p.1339-40).

Não por acaso, organismos internacionais e governantes impuseram no período as concepções neoliberais aos sistemas educacionais, com o objetivo de formar mão de obra qualificada, atendendo às demandas inerente a um mercado global e único.

Muito embora o discurso que circula nos documentos oficiais seja de uma educação *descentralizada e autônoma*, na realidade o Estado faz intervenções no processo educacional de maneira enfática, centralizadora, empreendendo atos reguladores do trabalho docente, dos currículos, da formação e da gestão escolar.

Considerando-se a construção do discurso neoliberal sobre a educação, observamos que ele emerge a partir da ascensão de organizações internacionais, sendo tecido nos diálogos entre os Estados e suas elites educacionais. Transmutado em ações, estas são naturalizadas no sistema de ensino como “essenciais para o funcionamento da economia”, centrando-se na

associação entre “qualidade da educação” e o termo “*competências*”, introduzido pela administração neoliberal da educação pública.

Ainda conforme Hypólito (2010, 1339), “[...] ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência”. Dentro desse novo quadro, as políticas educacionais que precisam se ocupar de aspectos políticos e sociais, deslocam-se para a área econômica, pois buscam atender as necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista o incremento da economia.

Essas novas representações acerca da educação e do seu papel, necessariamente reverberam em reformas educacionais, marcadas pelo debate em torno de reformulações e flexibilizações na formação de professores, pautadas, sobretudo, pelas concepções articuladas com organismos internacionais como o Banco Mundial, a ONU e o BID.

No Brasil, segundo Dourado (2002), esses organismos são interlocutores multilaterais da agenda nacional. Nessa perspectiva, conforme esclarecem Scheibe e Aguiar (1999, p.221), a reconfiguração do ensino superior no Brasil seria marcada por instrumentos legais que são, na verdade, “[...] alterações formuladas no âmbito do governo que tendem a seguir as orientações de organismos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, do que se pautar por amplas discussões com os segmentos envolvidos no processo”. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 221).

Nessa linha de pensamento, destaca-se nos países da América Latina e, particularmente no Brasil, a difusão do ideário neoliberal nas políticas de formação de professores. A premissa básica desse ideário é a formação do professor com perfil adequado à atuação em uma escola que atenda à demanda mercadológica. Nas palavras de Dourado (2002, p. 238), trata-se da “[...] racionalização do campo educativo em favor da lógica do campo econômico, [determinando] uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. Da mesma forma, reportando-se ao curso de Pedagogia, Hypólito afirma:

Como exemplo muito significativo dessa intervenção, pode-se destacar as políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado [...] nas definições de novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmático voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva [...]. (HYPÓLITO, 2010, p.1338).

É possível depreender que a ênfase das políticas educacionais desse início de século XXI, se inscreve em um vasto conjunto de subordinação à racionalidade econômica dominante e, conseqüentemente, técnica, pensadas a partir de exigências relacionadas à ênfase

na produtividade, competitividade e empregabilidade. Desta forma, a educação é concebida como “[...] uma mercadoria, como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos ‘empregáveis’, ‘flexíveis’, ‘adaptáveis’ e competitivos” (CHARLOT, 2005, p. 142).

1.2.A trajetória da história das políticas educacionais para a formação de professores e seus reflexos no Brasil

A temporalidade das políticas públicas de formação de professores, deve ser considerada como uma importante dimensão de análise.

Conforme recorda Lessard (2016, p.68), a dimensão da temporalidade pode e deve ser entendida como expressão de um paradigma ou referencial. Neste caso, o autor define “referencial” como “[...] uma visão do lugar e do papel de um setor de atividade na sociedade, que engloba valores, normas e princípios de ação, ideias e relações causais (*se...então*), bem como injunções (*é preciso...*) que dão sentido e coerência à ação pública”. Portanto, são os referenciais – que balizam os discursos das políticas públicas– que necessitam ser compreendidos. São eles que organizam o modo de operacionalização e de organização, que dividem momentos específicos e que estruturam as políticas públicas de formação de professores.

Lessard também observa que é possível definir naqueles discursos dois referenciais da educação. No primeiro, a educação é entendida como veículo de “modernização e democratização”; no segundo, como “[...] produção eficaz e eficiente dos conhecimentos e competências, exigidos pela sociedade, pela economia do saber, que domina o período dos anos de 1990 até hoje”. (LESSARD, 2016, p. 16). Conforme a evolução desses discursos, e seus respectivos enfoques, podemos compreender as concepções que nortearam as políticas de formação de professores nas últimas décadas.

O primeiro referencial se localizou entre 1945 e 1973. Dentro da perspectiva de que a educação seria instrumento de “modernização e democratização”, a função do Estado era de “[tomar] providências no sentido de garantir o princípio de igualdade de oportunidades, através de um sistema educativo democrático”. (LESSARD, 2016, p.16). Posteriormente, tem lugar um período de transição, no qual se critica o Estado intervencionista, incapaz de garantir a democratização da educação. Esta incapacidade derivava tanto do custo quanto da ineficiência em assistir e garantir direitos iguais de acesso e permanência na escola, para todos. Em meio às inúmeras críticas ao sistema educacional, várias mudanças no ensino foram

reivindicadas: na prática docente, na reestruturação de currículos e, de modo mais abrangente, nas reformas educacionais.

Em contrapartida, o momento atual das políticas públicas educacionais se caracteriza pela “[...] institucionalização de uma nova regulação em educação e pela ascensão das avaliações dos aprendizados, dos profissionais da educação e dos estabelecimentos”. (LESSARD, 2016, p. 17). Em articulação com a perspectiva neoliberal, as concepções que norteiam as políticas de educação e de formação de professores, convergem nos discursos dos organismos internacionais. Estes, por sua vez, defendem a organização da educação *submissa às exigências da economia do saber*, submetendo-a à “lógica da eficácia e da eficiência”.

Por suposto, os sistemas educativos são convertidos em sistemas de produção, sendo assim concebidos em todas as formas de estruturação curricular. Trata-se de uma perspectiva decalcada do setor privado, caracterizada pela importação da lógica gestora. Esta lógica instaura-se na educação, introduzindo no setor público concepções pertinentes à administração empresarial. Assim, o Estado direciona esforços a um conjunto ações, intervindo na educação pública como “Estado avaliador, Estado estratégico ou Estado parceiro”. (LESSARD, 2016, p. 17).

Em outro sentido, o panorama histórico revela que as políticas públicas em educação, bem como suas ações voltadas à formação de professores, migram de um referencial para outro. Da mesma forma, tanto o referencial da “modernização e democratização”, quanto aquele que compreende a educação como um sistema de produção de competências e saberes, em atendimento às exigências da sociedade globalizada, não podem ser vistos nem pensados numa perspectiva linear e cartesiana. Esses momentos são vinculados, ou alinhados, com contextos próprios e, ao mesmo tempo, interligados à discursos que se vinculam aos seus referenciais, tendo como fim as reformas no sistema educacional.

Nas últimas décadas, as reformas educacionais foram balizadas por diferentes relatórios internacionais⁶ que assinalaram os aspectos da educação necessários ao terceiro milênio e ao surgimento de um “patrimônio educativo cada vez mais comum e globalizado.” (Cf. LESSARD, 2016, p.47).

Organismos como a UNESCO apontaram como finalidades da educação o desenvolvimento de competências, capazes de se estender para além da formação inicial, estimulando-se a capacidade de inovação, inspirada no âmbito empresarial. Sob este viés, a

⁶ Dentre outros, Lessard (2016) destaca o relatório produzido para a UNESCO por Jacques Delors, em 1996. Ver: DELORS, J. **Learning: the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris. 1996.

educação revela-se, cada vez mais, um sistema que deve produzir recursos, conhecimentos e *competências* com eficácia e eficiência.

Analisando as políticas educacionais sob uma perspectiva foucaultiana, Claude Lessard (2016), observa que estas podem ser entendidas a partir de três dimensões: discursos, textos e tecnologias⁷. Nesse sentido, entende que *analisar os discursos* das políticas públicas requer compreendê-las “[...] como práticas socialmente reguladas, que transmitem afirmações a respeito do mundo; produzem estruturas de realidade e de significado[...]”. Igualmente, são representação *de saber e poder*. A *análise da linguagem* das políticas de formação de professores é importante, pois “edifica uma visão do mundo, cria espaços de ações; [...] exclui possibilidades, legitima vozes novas [...]. Dessa maneira, a história é reescrita”. Infere-se, assim, que “[...] as políticas são, ao mesmo tempo, sistemas simbólicos e dispositivos práticos”. (LESSARD, 2016, p. 99).

Como nos demais países, também houve no Brasil a produção de políticas públicas demarcadas pelo referencial da educação como veículo produtor de “modernização e democratização”. Também aqui construiu-se um discurso educacional pautado na qualidade da formação, capaz de desenvolver nos indivíduos competências necessárias para conquistar um lugar no mercado de trabalho. Nesse contexto, a partir da década de 1990 o discurso de elevação do nível de qualidade do ensino público, mais precisamente da educação básica, se materializou em Leis, Resoluções, Normas e Projetos. No tocante a educação básica, afirmava a importância de se desenvolver nos alunos as habilidades de saber ler, escrever e calcular para sua inserção *no mercado de trabalho* que, por sua vez, privilegiava a contratação de profissionais com formação em cursos técnicos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 em 1996, o sistema educacional brasileiro recebeu uma série de modificações. Reestruturado desde a educação básica, refletiu através da LDB 9394/96 um discurso de gestão e de qualidade, no qual se privilegiou a formação de *competências* – no aluno e no professor –, estimulando a competitividade no interior da estrutura educacional. Reflexo desta perspectiva, implantou-se

⁷ O pensamento do filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) abre uma série de possibilidades analíticas, pois transita por diferentes aspectos que norteiam as relações construídas na sociedade ocidental. A análise apresentada por Lessard (2016), apoia-se particularmente *na relação saber-poder*, oriunda e retroalimentada pela produção de “discursos”. Na medida em que o “poder”, para Foucault, é uma instância “relacional”, ou seja, dá-se através da relação entre os sujeitos, em diferentes situações e contextos, para no exercício mesmo do poder são construídos “saberes”, por sua vez formatados na forma de “discursos” que, finalmente, servem ao exercício do poder. Cabem, dentro desta vasta gama de saber-poder, o “discurso escolar”, o “discurso médico”, o discurso prisional”, etc. Sobre o tema, consultar: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985; FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, [s.d.]; FOUCAULT, M. (1971). **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga Almeida Sampaio. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

a prática de avaliação de desempenho em todo o sistema de ensino, abrangendo as escolas, alunos e professores.

Tanto a LDB 9394/96 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, instituídas pela CNE/02 de 2015⁸, são expressões das demandas por políticas educacionais que, ao associarem a educação com o desenvolvimento econômico, tiveram como proposição conformar a educação básica, e universitária, aos padrões empresariais. Este esforço reverberou em todos os níveis de ensino e, também, nas políticas públicas de formação docente, sendo claramente perceptível através de um arsenal de palavras transplantado para o universo educacional: *rentabilidade, eficiência, competências, formação de habilidades*.

No âmbito específico da educação superior, nosso interesse de estudo, aquele vocabulário acrescentou expressões como flexibilização curricular, autonomia e gestão. *Pari passu*, foram organizadas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação que, conforme observa Scheibe (2007, p.282), substituiriam os currículos: “[...] “ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas, as diretrizes curriculares deveriam contemplar as áreas de conhecimento, explicitando seus objetivos e demandas existentes na sociedade”.

Em conformidade com o referencial da *qualidade na educação*, as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação funcionariam como parâmetros para que as instituições de ensino superior organizassem seus cursos, privilegiando estruturas curriculares mais flexíveis. Não por caso, no Edital n.4/97 através do qual o Ministério da Educação e Desporto convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, as quais seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC, lemos:

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997).

No que diz respeito à formação universitária, em seu artigo nº.53, a LDB 9394/96 já determinava às Universidades, no exercício de sua autonomia, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

⁸ Para consultar a CNE/02 de 2015, ver: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programa e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências de seu meio; V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI – conferir graus, diplomas e outros títulos; VII – firmar contratos, acordos e convênios; VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, é possível reconhecer na Lei a tentativa de resguardar a autonomia das universidades, através do reconhecimento da função precípua de lócus de construção do conhecimento e, ainda, da flexibilização dos processos formativos e do gerenciamento de seus recursos. Porém, em contrapartida, ao implementar mecanismos de controle e avaliação dos cursos de graduação e adotar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaços *preferenciais da formação docente*, denota uma visão unilateral, privilegiando como lugar de formação do professor o nível mais baixo da hierarquia, conforme apontam Scheibe e Aguiar (1999):

A generalidade e a flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam as reformas pontuais apontadas. É o caso do Decreto 2.306 de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior [...]. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.222).

Com relação à formação de professores, o novo vocabulário empresarial enfatizou expressões (e ações) relativas à descentralização, privatização das instituições, flexibilização curricular, competências, avaliação, individualização, competitividade, instrumentalização do trabalho docente e do desenvolvimento profissional baseados na *comprovação de resultados*. Estas expressões foram utilizadas como conceitos fundantes da construção discursiva presente na documentação oficial, inclusive aqueles destinados a referenciar a formação docente.

Vale lembrar, todavia, que o Edital n.4/97, citado anteriormente, foi uma das expressões mais visíveis de materialização daquele discurso, já expresso no processo inicial de construção das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação:

As Diretrizes Curriculares devem servir também para a otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados e flexibilizando, para o aluno, a frequência ao curso. Da mesma maneira se almeja ampliar a diversidade da organização de cursos, podendo as IES definir adequadamente a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação. [...]As Diretrizes Curriculares devem contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação. Desta forma, deverão ser consideradas pela SESu/MEC nos processos de credenciamento de instituições, de autorização e reconhecimento de cursos, bem como nas suas renovações, a partir dos parâmetros dos indicadores de qualidade. Além disso, deverão nortear o processo de avaliação institucional, notadamente no âmbito do PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB) [sic]. (BRASIL, 1997a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, seriam instituídas através da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Conforme se observa em seu Artigo 14, o discurso da flexibilidade seria enfatizado não como “indicativo”, mas como como *condição*:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002).

Outrossim, o documento oficial reduz as exigências estruturais necessárias à formação de professores. Esta nova configuração levou ao aligeiramento das licenciaturas, pois permitiu que suas estruturas curriculares fossem organizadas com menor carga horária e com o distanciamento dos conceitos teóricos dos conceitos construídos nas práticas pedagógicas. Esta perspectiva de capacitação evidencia o interesse neoliberal de somente *treinar* professores, para que fossem capazes de exercer automaticamente o trabalho docente.

Em decorrência das transformações advindas nas relações de trabalho, mediante a inserção do Brasil no contexto de uma economia globalizada, a formação de professores no país foi balizada por políticas públicas de caráter neoliberal, mas que se assemelhavam, e muito, com os paradigmas tecnicistas da década de 1970. Nestes, ensinar pressupunha um

conjunto de técnicas e instrumentalização de métodos complexos, compreendidos nos processos formativos sob a ótica do “*saber-fazer*”.

Refletindo sobre as “novas” políticas da década de 1990, no que diz respeito à formação para a educação básica, Dourado (2002, p.240) observa que “[...] o processo de formação está sendo reduzido a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido”. Nesse sentido, as contingências históricas e econômicas que balizavam o cenário das transformações sociais do período, eram perceptíveis nas políticas formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, traduzidas como capacitação pedagógica de caráter estritamente técnico.

Conforme salienta Dourado (2002), as concepções do paradigma tecnicista da década de 1970 foram retomadas nos anos de 1990 nas políticas públicas de formação de professores, atendendo especificamente as demandas econômicas exigidas pela sociedade cada vez mais globalizada. Nesta direção, Gatti (2008) salienta que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62).

Em atendimento às interlocuções do Estado brasileiro com os organismos internacionais, percebemos que no tocante ao Ensino Superior o governo procurou deslocar recursos públicos para o setor privado, conforme demandaram as orientações desses organismos. Os modelos educacionais se configurariam para uma educação que estivesse articulada à produção de conhecimentos para uma sociedade globalizada, de modo que, ao descentralizar a educação superior o Estado fortaleceria esse nível de educação como um mercado em ascensão promissor no país.

Não obstante, a não valorização do profissional da educação permaneceu uma constante. A falta de investimento no setor expressa, especialmente, na ausência de planos de carreira e de salários dignos, bem como as precárias condições de trabalho nas escolas brasileiras, continuaram e continuam, como questões nodais no cenário educacional do país. Afetam o trabalho docente e acarretam sérios problemas para os cursos de licenciaturas, aumentando seu desprestígio e, conseqüente, afastando-a das opções profissionais para os jovens que desejam ingressar no mercado de trabalho.

Este panorama é de amplo conhecimento, de tal modo que importa pouco denunciar os maus resultados. Como já passamos do momento da denúncia, o presente exige por proposições de políticas públicas fundamentadas em ações assertivas, tanto para a educação quanto para o profissional da educação. De acordo com Gatti (2009b):

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica, passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino, de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes, porque não contribuem efetivamente para consolidar um projeto nacional de profissionalização docente, tornando a carreira mais atrativa. (GATTI, 2009b, p. 253).

Outro ponto a ser considerado é o isolamento criado pelas políticas de formação de professores. Ao deslocarem o espaço de formação, das universidades para instituições isoladas e privadas, obstam a construção de uma formação embasada na pesquisa. Assim, impedem o desenvolvimento das habilidades básicas de investigação, as quais oportunizam ao futuro profissional a produção do conhecimento instrumentalizando-o a problematizar e pensar as questões da realidade que o cerca.

Desta forma, é preciso ampliar nosso olhar para que possamos entender aquelas novas orientações legais dentro do seu contexto sócio histórico. Como procuramos demonstrar, elas foram partejadas em consonância com os pressupostos ideológicos do mundo do trabalho, tendo em vista o atendimento das configurações e necessidades de desenvolvimento do capitalismo.

Nesta perspectiva, as diretrizes para a formação de professores expressaram relações contraditórias, igualmente oriundas do seu próprio contexto de elaboração. Tanto procuram privilegiar o mercado de trabalho, quanto transpor para o campo da educação, e da escola, um ideário empresarial. Por conseguinte, geram uma visão mecanicista do trabalho docente, com visível aligeiramento e fragmentação curricular da formação do professor, levando à perda das especificidades da profissão. Nesse contexto, em 2002, Freitas observa:

[...] estamos [...] vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações [sic]. (FREITAS, 2002, p. 161).

Podemos depreender que o perfil de professor que se forma naquelas condições, é de um profissional com uma prática diária voltada para a resolução de problemas imediatos, os quais surgem demandados do cotidiano em sala de aula. Todavia, ele é incapaz de mobilizar conhecimentos, problematizá-los, criticá-los. Pensá-los à luz da cientificidade política, elemento representativo do processo educacional e da prática pedagógica, fundamental para a formação de sujeitos autônomos, finalidade precípua do processo ensino e aprendizagem.

1.3. Trajetória histórica da formação de professores e do curso de pedagogia: questões de identidade

Conforme observamos no item anterior, as questões ideológicas que envolveram as políticas públicas de formação de professores, provocaram tensos e *intensos* debates⁹. Dentre os temas que foram pautados nessas discussões, cabe ressaltar as configurações do trabalho docente, bem como a formação *do pedagogo professor*, normatizada pelas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia aprovadas em 2006. Estas, o configuraram como uma licenciatura, com o desafio de formar um profissional capaz de atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também respondendo às prerrogativas da gestão pedagógica.

A celeuma em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, fez emergir questionamentos não apenas sobre a formação, mas também sobre a própria Pedagogia e o papel do Pedagogo, permanecendo até a atualidade um tema de grande relevância no atual cenário educacional do Brasil. Não obstante, os conflitos relativos à identidade do curso ou sua vocação original, fazem parte da sua própria historicidade, podendo ser observados desde a sua criação, em 1939. (Cf. SILVA, 1999).

A instituição do curso de Pedagogia em nosso país, foi reflexo de uma série de mudanças que se desenharam no Brasil, desde o final da década de 1920. Conforme registra Straiotto,

[...] na qualidade de país agroexportador, com a economia totalmente ancorada na produção cafeeira, o Brasil foi fortemente impactado pela crise econômica desencadeada pela quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Como a política de valorização do café era estimulada por empréstimos no exterior, com o *crash* da bolsa estes ficariam inviabilizados. Desta forma, para responder às exigências do novo cenário econômico, o governo do presidente Vargas, levado ao poder pelo movimento de 1930, optou pela intervenção do Estado na economia, inclusive comprando a produção

⁹ Dentre outros autores, consultar: André (2006a; 2006b), Gatti (2009a; 2012) e, ainda, os documentos registrados pela ANFOPE (2000).

cafeeira com o intuito de valorizar o produto. A curto prazo, porém, a política intervencionista mostraria seus limites, exigindo do país novos rumos. (STRAIOTTO, 2017, p.46-47).

A mudança na orientação econômica do Brasil abriria ao país uma importante etapa de industrialização. Entre 1930 e 1945, o país foi palco de fortes mudanças econômicas, que levariam à passagem de um modelo econômico de base rural - agrário para um modelo urbano e industrial. Essas transformações alteraram as condições de vida e de trabalho, fazendo emergir do corpo social novas reivindicações políticas. Dentre estas, destacam-se as demandas por educação, exigindo um redimensionamento do sistema educacional em consonância com as concepções liberais que, no período, representavam um importante avanço histórico. Ainda conforme Straiotto, “[...] é neste contexto de industrialização que o mercado de trabalho se torna mais exigente, pois a *escolarização* passa a ser condição de acesso aos postos de trabalho. Assim, decorreram das novas exigências do mercado, as reivindicações da população trabalhadora por mais escolas no Brasil.” (STRAIOTTO, 2017, p.47).

Assim, a década de 1930, se caracterizaria pela construção de uma sociedade urbana, impulsionada pela modernização e pelo desenvolvimento econômico. É neste contexto que a ampliação da demanda por educação seria encampada por um grupo de intelectuais que, liderados pelo célebre educador Anísio Teixeira, marcaria a história da educação no Brasil.

O movimento da Escola Nova”, amparado pelos pressupostos do filósofo norte americano John Dewey, defendia a ideia de transformação da sociedade pela reforma do homem, em defesa do indivíduo, da sua liberdade e da sua igualdade perante a Lei. (BRZEZINSKI, 1996, p. 26). O movimento teria como marco o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” que, em 1932 afirmava:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932, n.p.).

O Manifesto dos Pioneiros foi elaborado em um contexto de busca da reconstrução social, embasado na crença de que a escola poderia corrigir os desvios sociais, contribuindo para a efetivação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Articulando-se à esse momento de profundo debate político acerca da educação, as novas demandas se refletiriam, *também*, na formação de professores, até então prerrogativa

das Escolas Normais. É neste contexto que se pautam as discussões e ações destinadas à formação de professores em nível superior.

De acordo com Brzezinski, (2010), as primeiras tentativas de formar professores em nível superior foram marcadas pela iniciativa de criação de curso de aperfeiçoamento na Escola Normal do Rio de Janeiro, então capital do país. Tratava-se de uma preparação técnica para inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Instituído pelo Decreto no. 4.888 de 1931, foi considerado com um marco histórico para preparação no Brasil de profissionais de educação em nível superior. (Cf. BRZEZINSKI, 2010, p. 28).

O governo do Presidente Vargas responderia às pressões pela formação de professores em nível superior apenas em 1934. Neste ano foi fundada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal. De acordo com Straiotto, “[...] foi a partir da criação destas universidades que se organizaram e se implantaram no Brasil os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia. Através do Decreto n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que dava organização à “Faculdade Nacional de Filosofia”, estes cursos foram estendidos para todo o país.” (STRAIOTTO, 2017, p.48).

Foi, portanto, através do Decreto n.1190/1939 que se criou o Curso de Pedagogia, devendo este, por força da Lei, ser ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia. Além disso, em seu artigo 51, o Decreto definia o objetivo do curso, qual seja: “[...] o preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação”. (SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

O curso de Pedagogia foi originalmente definido no formato “3 + 1”, na modalidade *bacharelado*, através do artigo 19 do Decreto que o criou. Era, portanto, oferecido em 3 anos, sendo exigência para o para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação. Todavia, o oferecimento do curso de Didática, em mais 01 ano, ampliava o leque de opções profissionais, pois,

[...] esse segundo certificado habilitava o pedagogo a preencher qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de pedagogia, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou entidades particulares, ou o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da pedagogia [...]. (SOKOLOWSKI, 2013, p.84).

O documento que dá origem ao curso de Pedagogia demonstra que os legisladores distinguiam entre o trabalho *do técnico*, lotado no Ministério da Educação e o trabalho do *professor*. Por este motivo, “[...] a dicotomia licenciado *versus* bacharel abria uma indefinição acerca do próprio profissional: o primeiro estava habilitado para lecionar nas Escolas

Normais, e o segundo não possuía uma definição precisa de suas funções, sendo amplamente definido como “técnico em educação”. (STRAIOTTO, 2017, p.49).

A matriz curricular expressa através do artigo 19, do Decreto n.11190/39, deixa clara aquela dicotomia e, ao mesmo tempo, a indefinição do papel do pedagogo formado por ela. Em seus primeiros três anos, o curso de Pedagogia oferecia as seguintes disciplinas:

Primeira série. 1. Complementos de matemática.2. História da filosofia.3. Sociologia.4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. [...] *Segunda série.* 1. Estatística educacional.2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. [...] *Terceira série.* 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação [sic]. (BRASIL, 1939, n.p.).

Em seu artigo 20, o mesmo Decreto define a organização do curso de Didática, previsto para um ano, da seguinte forma: “[...] 1. Didática geral.2. Didática especial.3. Psicologia educacional.4. Administração escolar.5. Fundamentos biológicos da educação.6. Fundamentos sociológicos da educação”. (BRASIL, 1939, n.p.).

Neste primeiro momento de criação do curso de Pedagogia, registrou-se uma série de questionamentos, acerca da *função do pedagogo*, e da própria identidade do curso. Para Straiotto (2017), estes questionamentos “[...]o acompanhariam ao longo do tempo, como por exemplo, a criação de um curso de bacharelado em Pedagogia sem a apresentação de elementos que pudessem auxiliar na caracterização do profissional egresso.” (STRAIOTTO, 2017, p. 50).

A questão de indefinição do curso também é considerada por Silva (1999) como um elemento que acompanha a história do curso de Pedagogia no Brasil. Para a autora pode, inclusive, “[...] ser considerada como uma história de afirmação de identidade”. (SILVA, 1999, p.46).

A falta de identidade do curso reflete, diretamente, no exercício profissional do pedagogo. Como vimos, desde sua criação o currículo do curso sinalizava para um estudo generalizado dos conhecimentos. No caso das disciplinas específicas da licenciatura, e a própria Didática, eram estudadas em um curso a parte, no ano posterior, como uma espécie de “complementação” do curso de bacharelado. Desta forma, configurava-se uma clara intenção de fragmentação: entre conteúdo e método e, ainda, entre teoria e prática.

Em outra direção, Scheibe e Aguiar (1999, p.221) fazem notar que os “cursos de Pedagogia foram criados no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária”. Desta forma, ligavam-se às exigências colocadas pela Reforma Francisco Campos, de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário e

regulamentou questões relacionadas ao registro de professores para atuar na educação secundária. Para a atendimento destas prerrogativas, entre 1931 e 1939, “[...]foram criadas pelo país algumas Faculdades de Educação, Ciências e Letras isoladas, muitas delas sem uma infraestrutura mínima para funcionamento ou com educadores especializados na formação de professores”. (STRAIOTTO, 2017, p.50).

O curso de Pedagogia entraria novamente na pauta dos legisladores, em 1948. Neste ano, foi enviada à Câmara Federal o anteprojeto da LDB. Como se sabe, as discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação se estenderam por mais de uma década. No entanto, quando promulgada em 1961, a LDB manteve o esquema “3+1” para o curso de Pedagogia e, por conseguinte, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. (Cf. SOKOLOWSKI, 2013, p.86).

Vale lembrar, contudo, que o Parecer nº 251 de 1962 regulamentou e definiu o currículo mínimo do curso, procurando configurar outra identidade e eliminando o famoso “esquema 3 +1”. Sendo assim, ficou definido que o curso de Pedagogia deveria manter a unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de 4 anos (pedagogo – professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal e também técnico em educação).

Com a Ditadura civil militar que foi instaurada no Brasil, em 1964, novas orientações seriam impostas à educação. Durante o regime militar, o Ministério da Educação firmaria convênios com agências internacionais, em especial a *United States Agency for International Development* (USAID), os quais garantiam assistência técnica e cooperação financeira à educação do Brasil. Nesse novo contexto foi aprovada a Reforma Universitária de 1968, norteada por dois grandes princípios: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia.

No ano de 1969, quando a ditadura militar recrudescia, o curso de Pedagogia sofreria alterações estruturais. Através do Parecer CFE 252 de 1969 e da Resolução nº 02 de 1969, seria abolida a distinção entre Licenciatura e Bacharelado.

Como decorrência da reforma universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº 252/69 fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Pedagogia. O Parecer do CFE aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados. (SOKOLOWSKI, 2013, p.87).

Ficou definido o título de *licenciado* como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações. Em análise apresentada por Brzezinski (2010), o Parecer 252 de 1969 foi assim

organizado: recupera a criação do curso de Pedagogia; regulamenta-o em atendimento à LDB de 1961 e aos artigos da Lei 5.540 de 1968 que prescrevem sobre a formação de professores e especialistas. Nesse sentido, o Parecer normatiza e “discorre sobre a filosofia da nova regulamentação do curso de pedagogia e determina que a disciplina de Didática fosse incluída como obrigatória no currículo, inserida no conjunto de disciplinas do núcleo comum, tendo também as disciplinas da parte diversificada” (BRZENSINSKI, 2010, p. 45).

Através do Parecer CFE nº 252 de 1969, o curso de Pedagogia foi normatizado, sendo fixados os mínimos de conteúdo e duração que deveriam ser observados em sua organização curricular. Além disso, ainda foram definidos os norteamentos para a base comum de estudos para as diferentes habilitações. Esta base comum deveria ser constituída por matérias básicas para formação de qualquer profissional da área educacional, acrescida de uma parte diversificada para atender as especificidades de cada habilitação. Como base comum as disciplinas elencadas foram: Sociologia geral, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. (Cf. SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Na estrutura curricular do curso, previa-se uma duração mínima de 2.200 horas de disciplinas da parte comum e uma parte diversificada, que se desdobrava em 08 habilitações, conforme áreas especificadas no Artigo 30 da Lei 5.540 de 1968: magistério das disciplinas pedagógicas 2º grau, orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar em nível de graduação.

Nas licenciaturas curtas previa-se habilitações em administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, sob a alegação de que “o especialista que deverá preparar o professor primário, também tem condições de ser professor primário”. Ou seja, “quem pode mais pode o menos”.

O ideário que fundamentava o tecnicismo, de origem funcionalista e positivista, foi o mesmo que regulamentou o curso de Pedagogia através do Parecer 252 de 1969 e, ainda, pela Lei 5.692 de 1971. À frente do Conselho Federal de Educação, o conselheiro Raimundo Valnir Chagas¹⁰ foi responsável por pautar as referências políticas que marcaram o Parecer 252/1969, através do qual se enfatizou o treinamento e a capacitação dos professores, de modo a suprir as necessidades do capital e da ditadura militar. Assim, optou-se pela formação de um pedagogo que exerceria muito mais o papel de um técnico educacional, com funções

¹⁰ Raimundo Valnir Chagas praticamente elaborou todos os pareceres importantes na era militar, relativos às reformas do ensino. Cearense, natural de Mora Nova, era Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais e discípulo de Anísio Teixeira, acabou se tornando figura proeminente e de confiança de Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação. Ver: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013. p.347-398

fragmentadas, desenvolvendo uma prática pedagógica desvinculada das questões sociais que perpassam pela educação. Nessa direção, Libâneo e Pimenta (1999) argumentam que:

Na verdade, já nos anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, com base em um reducionismo psicológico. A pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246).

À concepção produtivista e tecnicista que marcaram a nova reorganização do curso de Pedagogia, foram feitas uma série de críticas. Agregam-se à esta, as críticas ao agigantamento e separação da estrutura curricular, a divisão técnica do trabalho na escola, a ênfase na separação entre teoria e a prática e a divisão entre o trabalho do pedagogo especialista do trabalho docente.

Complementando a nova reorganização, a Resolução nº 2 de 1969, definiu a obrigatoriedade do estágio supervisionado para a habilitação em docência no ensino primário. O entendimento era de que, para essa habilitação, seria necessária a prática de atividades correspondentes. Por sua vez, o Parecer nº 253 de 1969 definiu os profissionais graduados no curso de Pedagogia: professores habilitados para o Ensino Normal, especialistas para as atividades de supervisão, administração, inspeção nas escolas e no sistema escolar.

O currículo do curso, neste momento, foi reformulado criando-se as habilitações específicas para as áreas. Por consequência observa-se uma fragmentação na formação do pedagogo, permanecendo a concepção dicotômica outrora anunciada apenas com uma nova faceta: “o curso é dividido em dois blocos distintos e autônomos desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Com a implantação da Lei 5.692 de 1971, que transformou o curso Normal em habilitação do 2º grau, a formação do magistério foi paulatinamente relegada à segundo plano, deixando de ser a base comum na formação dos cursos de Pedagogia, em detrimento das habilitações dos especialistas de ensino.

Os cursos de Pedagogia foram implementados em todo o país, através das incontáveis Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que foram instaladas durante a ditadura civil militar. A este respeito, Brzezinski (2010, p.45) nos alerta que essas Faculdades comungariam do ideário autoritário e pragmatista do Governo Federal, se transformando em locais ou centro de treinamento de profissionais para a educação sem pensar a educação como uma ciência.

Em virtude disso, organizaram cursos com currículos fragilizados, carentes de fundamentação teórica de qualidade.

Sem vocação para a pesquisa, os cursos de Pedagogia serviam apenas para formar profissionais da educação, sendo esta uma tarefa considerada *simples*. Em suas ações, as respectivas Faculdades estigmatizaram a formação de professores através de uma estrutura curricular na qual se enfatizava o caráter prático e utilitário do *ser professor*.

De acordo com Brzezinski (2010), a transformação do curso de Pedagogia em um campo prático foi um dos fatores responsáveis pelo desvio de sua identidade. Centrado na vertente profissionalizante, o professor formado nessa concepção atua preocupado apenas em dominar e memorizar métodos, receitas e técnicas pertinentes ao bom desempenho profissional. Não se aprofunda nos estudos didáticos pedagógicos, os quais perpassam pelo pensar a educação, dentro de uma perspectiva epistemológica. Nesse sentido, a autora acrescenta: “[...] à medida em que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de Pedagogia e os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar conteúdos e hipertrofiar técnicas”. (BRZEZINSKI, 2010, p. 78).

Da mesma forma, Libâneo e Pimenta (1999) consideram relevante observar que a organização curricular normatizada pelo Parecer 252 de 1969, gerou um currículo fragmentado e aligeirado, esvaziado da teoria educacional da formação pedagógica. Com a exclusão dos estudos sistemáticos de educação, descaracterizou-se a Pedagogia como “ciência da educação que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar, que não têm sido tematizadas nos cursos de formação de pedagogos.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

Centrado na vertente profissionalizante, com ênfase na dicotomia entre “o que fazer” e o “como fazer”, desde a sua criação o curso de Pedagogia manteve uma vulnerabilidade em torno das suas funções. Para Brzezinski (2010) e Silva (1999) esta questão reflete uma outra, mais ampla, que se refere à questão da *identidade* da Pedagogia como campo de conhecimento.

Desta forma, as reformulações pelas quais passou o curso, na década de 1970, agravaram a sua identidade, tanto pela falta de especificidade científica quanto pela indefinição do campo de atuação do pedagogo. Não obstante, a fragmentação curricular foi o elemento que catalisador do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia na década de 1980. De acordo com Straiotto (2017, p. 56), “[...] com o aval do Conselho Federal de Educação, muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao

curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para o exercício da docência, o que se constituiu num progresso para os cursos de formação de professores, em especial, o pedagogo”.

Cabe lembrar, porém, que o movimento referenciado acima se insere em novo contexto histórico. Nos anos de 1980, a sociedade civil se organizava e se posicionava contra a ditadura militar. Neste momento, destaca-se a mobilização dos educadores em meio ao processo de redemocratização do país. Associações, encontros e entidades representativas organizaram debates e socializam ideias, reivindicando participação nas reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação. Referindo-se ao Movimento Nacional de Educadores que tomaria vulto justamente na década de 1980, Iria Brzezinski, afirma:

Com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passaram a escrever a sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e subjetividade do homem como sujeito político e social (BRZEZINSKI, 2010, p. 83-84).

Assim, diante das críticas dirigidas à arbitrariedade e autoritarismo impostos pelo Conselho Federal de Educação, inclusive das manifestações de docentes universitários, o MEC constituiu Comissões de Especialistas da área da Educação, com o objetivo de envolver as universidades no debate e, através de Seminários e fomento à pesquisa, diagnosticar as condições de formação dos professores no Brasil. (Cf. BRZEZINSKI, 2010).

A título de resultados, a Comissão Nacional de Especialistas expressou em documento a necessidade de mudanças substanciais nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, enfocando particularmente o curso de Pedagogia. Assim, nesse novo contexto, o Conselho Federal de Educação autorizou novas mudanças na estrutura curricular do curso.

Todavia, é importante demarcar que os movimentos sociais que tomaram vulto na década de 1980 trouxeram, em seu bojo, a criação de uma série de entidades de representação coletiva dos profissionais da educação, fundamentais para a tessitura do futuro da Pedagogia e da busca se sua identidade. Conforme lembra Straiotto (2017):

Insere-se nos anos de 1980, o nascimento de várias entidades, criadas com o intuito de determinar o “estatuto epistemológico” do curso de Pedagogia, o que implicava pensar em: quem era o pedagogo, qual a sua área de atuação e quais as suas atribuições. Concorreu bastante para a promoção dessas reflexões, a CONARCFE–Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – criada em 1983 e que daria origem à ANFOPE –Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação–, de 1994. (STRAIOTTO, 2017, p.57).

A ANFOPE definiu como seu princípio básico a organização, desenvolvimento e aprofundamento de estudos sobre a formação de professores no Brasil. Além disso, levantou ações propositivas para a política de formação dos profissionais da educação, nas quais apresentou como ideia central a busca por uma política nacional para a profissionalização e a valorização do magistério, bem como a “[...] necessidade de se constituir uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no país, e o princípio da docência como base de formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico”. (ANFOPE, 2000, p. 10).

Delineia-se, através da ANFOPE, um movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, que defende um curso de Pedagogia voltado à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Dentre outros, defende-se temas relevantes como a exigência de formação em nível superior dos professores da primeira fase do ensino fundamental, a valorização profissional do professor e a gestão democrática na escola.

As questões relativas à identidade profissional do educador foram temas centrais do debate inaugurado no processo de redemocratização. O princípio da docência seria tomado como base da identidade profissional de todo educador, incluso o pedagogo, inspirando a defesa de uma base nacional comum para os cursos de licenciatura. Esta foi uma das principais questões abordadas pelo “Movimento Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte em 1983. (Cf. SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226).

Nem todos os educadores concordariam com a posição assumida pela ANFOPE. As reflexões de Libâneo (1996) a respeito das formulações da entidade sobre o curso de Pedagogia, concluiriam que o “princípio da docência” descaracteriza a formação do pedagogo como *pesquisador e especialista em educação*, pois entende o curso de Pedagogia apenas como uma Licenciatura:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. [...] Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (...) A ideia era a de formar um novo professor, capacitado

inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc. (...) Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, como persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. São, de fato, mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialista ou técnico em educação etc.[...]. (LIBÂNEO, 1996, p. 38-39).

Os anos de 1990 receberiam as discussões em torno da educação e da identidade do pedagogo em novo contexto. Como vimos, no princípio do presente capítulo, o Brasil e o mundo se inseriram no processo de globalização e do avanço neoliberal. Este novo momento exigiu uma readequação da educação, e das políticas públicas de formação de professores, de modo a responder às novas exigências do mundo do trabalho. O Estado brasileiro empreenderia outro lote de reformas educacionais, deslocando o conceito de formação humana básica para o de “competências individuais para o mercado”. (Cf. SOKOLOWSKI, 2013, p.88). Nas palavras de Straiotto (2017, p.58), “[...] a expressão das políticas educacionais, voltadas para responder ao mercado, seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.” (STRAIOTTO, 2017, p.58).

Como veremos a seguir, na conjuntura que se abre a partir da década de 1990, a resposta exigida pelo neoliberalismo, no campo educacional, recolocaria em tela o debate acerca da formação de professores e, dentro dela, a identidade da própria Pedagogia.

1.4. Embates históricos em torno da formação de professores: a LDB 9394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, empreendeu uma série de normatizações. Uma das mais importantes modificações para o sistema educacional brasileiro refletiu-se na organização do ensino, agora dividido em dois momentos: a Educação Básica e o Ensino Superior. A educação básica foi reorganizada em três etapas, notadamente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essas mudanças refletiram diretamente nas universidades e nos cursos de formação docente.

As questões relacionadas à formação de professores estão normatizadas no Capítulo VI da Lei nº 9.394/96. Com a aprovação da LDB 9394 de 1996, criou-se uma expectativa com relação ao curso de Pedagogia, pois o mesmo se inseria no complexo cenário de exigências neoliberais. Estabelecia-se um estreito vínculo entre a formação de profissionais para

educação básica e a organização curricular, de modo a atender a regulação do mercado. Assim, com relação ao curso de Pedagogia, a nova LDB estabelecia que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...] Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, n.p.).

A nova legislação recebeu uma série de críticas. Em primeiro lugar, ao criar os Institutos superiores de Educação, o Estado retira a formação de professores da ambiência universitária, descomprometendo-se da tarefa de formar docentes, transferindo-a para a esfera privada onde é o espaço destas instituições. A este respeito Scheibe (2007, p.280) argumenta que “[...] os institutos superiores de educação foram definidos num contexto de alterações no ensino superior brasileiro, como o que decorreu do Decreto nº 2.306 de 1997, que regulamentou a existência inédita para o sistema quanto à sua organização acadêmica”.

Diante do exposto, infere-se que as determinações engendradas pelas políticas neoliberais para o campo educacional brasileiro, referendadas pela LDB 9394 de 1996, refletiram-se em ações de gerenciamento do sistema de formação de professores alinhando o país aos ditames da “[...] nova ordem mundial do capitalismo imperialista, que subordina o conhecimento à previsibilidade dos interesses econômicos e a ascensão da produção e dos meios de trabalho”. (SILVA, 1999, p.48).

Segundo Scheibe (2007), as concepções propostas nesse momento para a formação de professores, revelam uma forte tendência para atender a pauta de formar um profissional, novamente, de maneira aligeirada. Para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tem-se em vista “[...] o forte apelo a uma qualificação técnica, desvinculada da produção de pesquisa e, conseqüentemente, da produção do conhecimento”. (SCHEIBE, 2007, p. 280). Diminui-se, portanto, as exigências e as condições estruturais para a “formação humana multilateral do professor” (Cf. FREITAS, 2002), entendido como um

profissional capaz de refletir e investigar sua ação docente como sujeito histórico, capaz de construir e consolidar uma prática pedagógica emancipatória.

O coletivo de educadores se posicionou de maneira incisiva naquele momento histórico. O Movimento Nacional, desencadeado pelas faculdades de educação, universidades públicas e entidades científicas e sindicais como a ANFOPE, preocupava-se com as consequências da legislação no processo de formação de professores. Afinal, o próprio Plano Nacional de Educação, aprovado mediante a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, considerou a **formação de nível médio** como titulação mínima, embora reforçasse a formação dos professores da Educação Básica em nível superior.

Face às pressões desencadeadas na realidade social, pelo Movimento Nacional de Educadores, o Estado foi forçado a se posicionar pontuando, esclarecendo os critérios para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino Fundamental. Assim, através do Parecer CNE-CES nº 133 de 2001, afirma-se:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99. (BRASIL, 2001, p.3).

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia seriam aprovadas através da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. De acordo com Sokolowski (2013), por este documento se definiria o pedagogo como “[...] um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. (SOKOLOWSKI, 2013, p.91-92).

Entretanto, as mudanças curriculares para o curso de Pedagogia se inserem num amplo e tenso cenário de disputas. Apoiando-se em Brzezinski (2010), Straiotto (2017) nos lembra que essas mudanças “[...] fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil. Assim, a definição legal do papel do pedagogo e, por consequência, da identidade do próprio curso de Pedagogia, insere-se num movimento histórico, marcado pelas lutas dos profissionais da educação”. (STRAIOTTO, 2017, p.59-60).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia se originam, legalmente, do Parecere CNE-CP nº 05/2005, reexaminado pelo Parecer CNE-CP nº 3/2006, e da Resolução CNE-CP nº 01/2006. Através destes documentos organizou-se a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia, dando novos contornos para formar os profissionais aptos a atuarem na educação básica no Brasil.

O curso de Pedagogia a partir das suas Diretrizes deverá ampliar e desenvolver-se no sentido de aplicar-se a formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; para atuar no ensino médio nas modalidades do Normal e educação profissional; atuar na área dos serviços relacionados apoio escolar e gestão e também em outras áreas do serviço pedagógico e previsto no contexto escolar. A formação assim definida abrangerá integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. (BRASIL, 2006a).

As finalidades do curso e aptidões do pedagogo foram definidas pelo Artigo 4º da Resolução CNE-CP n. 01/2006:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006c).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação de professores no curso de Pedagogia deve ser assegurada através da articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. No contexto de reivindicações dos educadores, para buscar atender as considerações da Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999; as Diretrizes Curriculares tentam, assim, afastar a possibilidade de redução do curso à uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental. Amplia-se o curso de Pedagogia para uma formação que garanta funções no magistério nas modalidade do Ensino Médio e, também, na gestão escolar. Desta forma, em seu Artigo 2º estabelece que:

[...] o curso de Graduação em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem

como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a).

Para Scheibe (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia implicam na transição de um novo modelo de curso, pois focalizam 3.200 horas de trabalho acadêmico – especialmente, mas não exclusivamente– na formação de professores. As horas totais de integralização do curso são distribuídas entre 2.800 horas destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas de estágio supervisionado, de preferência docência Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas destinadas à atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno.

Observadas nessa perspectiva, as Diretrizes ampliam o sentido da docência, articulando o exercício de aulas ao trabalho pedagógico, desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. Conforme já expresso pelo Parecer CNE-CP nº 05/2005, reexaminado pelo Parecer CNE-CP nº 3/2006, a docência se efetiva em diferentes contextos, de modo que o pedagogo deve estar apto a agir, de maneira assertiva, dentro deles:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2006b).

A concepção de docência é, portanto, alargada. Ela é ampliada para todos os contextos nos quais se exige a intervenção pedagógica. Além disso, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, também supõe uma flexibilidade em relação aos núcleos de estudo. No documento, são caracterizados e indicados os núcleos de conteúdos básicos, os de aprofundamento e/ou diversificação da formação, além dos estudos independentes.

Os núcleos de estudo, referenciados nas Diretrizes, devem dialogar com os componentes curriculares, proporcionando um trabalho interdisciplinar integrado e articulado ao longo de toda a formação. Enfatiza-se, ainda, que os princípios para organização da estrutura curricular geral dos cursos, seja perpassada pelos diferentes saberes e campos teórico - científicos que formam a Pedagogia. Enfim, pela diversificação de formas didáticas para a

organização de conteúdos, desde que a docência seja considerada como base comum da formação. Dito de outra forma, a estrutura curricular deve ser elaborada de forma flexível, com relação aos núcleos e tópicos de estudo, bem como à diversificação de formas didáticas para a organização de conteúdos.

Os princípios, tanto da organização curricular quanto do conteúdo das disciplinas que compõem os núcleos, devem ser trabalhadas de forma integrada e articulada. Esta prerrogativa, posta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pressupõe uma diversificação didática, em interface com o estudo teórico e a parte prática dos conteúdos. Da mesma forma, deve ser fundamentada na perspectiva de contextualização da formação com a realidade escolar e o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando ao aluno a construção do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares também sinalizam para uma organização curricular fundamentada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006a). Desta forma, elas superam, definitivamente, os modelos de organização curricular estruturados por “habilitação”, os quais formavam os “especialistas em educação” – como o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros.

Desta forma, o Parecer CNE – CP n.º 05/2005, já reexaminado, definiu que a gestão educacional deveria ser entendida numa *perspectiva democrática* que:

[...] integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2006b).

Como se sabe, o Artigo 64 da LDB 9394/1996, preconizava que: [...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou *em nível de pós-graduação*, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n.p., Grifos nossos).

Reportando-se ao referido artigo e definindo o norteamto da formação de aspectos mais específicos da gestão educacional, em seu Artigo 14 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, asseguram:

[...] a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96. [...] § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-

graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. [...] § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão [...] ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 2006a, n.p.).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia são consideradas, por alguns educadores, mais abrangentes do que o Normal Superior. Ainda que a unidade entre licenciatura e bacharelado não tenha se efetivado, Scheibe (2007, p.60) argumenta que “[...] a reivindicação de uma base comum de formação para todos os profissionais da educação afirmou-se como bandeira para a organização de um sistema unificado nesta área de profissionalização”.

De qualquer forma, como salientaram Brzezinski (2010) e Straiotto (2017), dentre outros, as Diretrizes se inserem no processo histórico de luta pela definição do campo de atuação do pedagogo e também da própria identidade do curso de Pedagogia. Sem dúvida, elas não contemplam a totalidade das reivindicações postas pelo Movimento Nacional de Educadores, fundamental para a sua própria consecução.

Todavia, conforme Saviani (2009, p.39) nos lembra de que a ampliação da formação do pedagogo, permitida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, oportuniza ao profissional uma formação pautada “na investigação, na reflexão crítica e na experiência”. Destarte, o perfil do graduado em Pedagogia deverá ser consistente com uma formação teórica, com a diversidade de conhecimentos e de práticas, articulados ao longo do curso. Desta forma, espera-se que, assim articulados possam contribuir para a construção tanto da identidade do profissional, como do curso de Pedagogia, considerado essencialmente *formador de professores*.

Trazida a questão para a nossa realidade, ponderamos que vários desafios permanecem e devem ser enfrentados. Entendemos que o desafio maior *para os professores formadores do curso de Pedagogia*, seja justamente garantir ao futuro pedagogo uma formação sólida e articulada no movimento da práxis pedagógica. Cabe pensar a Pedagogia como um campo produtor de saber, intermediado pelo conhecimento científico e o conhecimento construído na ação.

Entendemos, como Fabre (2004), que a Pedagogia deve instruir-se com a ciência, o que não quer dizer que ela seja uma ciência aplicada. As questões que emergem das realidades das salas de aula devem ser pesquisadas como prioridade na formação inicial dos professores. De tal forma que os graduandos em Pedagogia possam constituir conhecimentos

capazes de superar o pragmatismo e o imediatismo da racionalidade técnica, imposta pelas orientações gerais das políticas educacionais.

Para que viabilizemos, de fato, as configurações postas pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, as quais definem a formação docente como prioridade, o desafio nos chama à ampliar as análises do trabalho docente, enfrentando as contradições do processo educacional e do próprio curso de Pedagogia.

1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN – Res. 01/2002): constituição e delineamentos

Os últimos anos da década de 1990 e o início dos anos 2000 podem ser considerados momentos de mudanças e de rupturas para a formação de professores e, especificamente, para o curso de Pedagogia. Naquele cenário, o debate sobre as políticas de formação de professores evocava dois movimentos, por sua vez entrelaçados de forma contraditória na realidade atual. (Cf. FREITAS, 2002, p. 153).

De um lado, representado pela ANFOPE, destaca-se o movimento dos próprios educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e pela profissionalização do magistério, contrapondo-se ao processo de definição das políticas públicas neoliberais. Estas, organizavam o sistema educacional atrelando a educação ao desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, pautando a reestruturação curricular dos cursos de formação de professores de modo à atender à lógica da globalização econômica capitalista.

Depreendemos que nessa direção, a lógica de flexibilização e desenvolvimento de competências, que fundamentavam as políticas de formação de professores implementadas na reforma educacional brasileira, relacionavam-se diretamente à ideia de desenvolvimento de habilidades para lidar com a técnica. Tratava-se de uma formação mecanicista e imediatista, que procurava atender à dinâmicas sociais configuradas no processo de globalização.

Conforme ressaltam Catani, Oliveria e Dourado (2001), a relação entre flexibilização curricular, desenvolvimento de competências e a centralidade das avaliações, normatizadas nos documentos oficiais das políticas educacionais, sugere o realinhamento às demandas do mercado, de modo. Aqui, *formar* significa criar competências e estratégias para adequar os profissionais à lógica estrutural da economia neoliberal.

Todo ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo

mudanças profundas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidades de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades. (CATANI; OLIVERIA; DOURADO, 2001, p.75).

Destarte, os objetivos e interesses do Estado e dos organismos internacionais eram adequar a educação às novas exigências do capital. Para tanto, tomou como estratégia inflar as disputas entre os pares e a fragmentação da organização coletiva da categoria de professores, retomando o controle sobre a formação e o trabalho docente através de avaliações sistêmicas.

Nesse contexto, as políticas de formação de professores foram marcadas por inúmeras discontinuidades e contradições. No processo, termos como *flexibilização curricular* e *flexibilização das relações de trabalho* interagiram. Presentes com frequência nos documentos oficiais, foram termos pautados como sinônimo de *inovação*, mas claramente utilizados para atender ao realinhamento das demandas do mercado. Nessa direção, a lógica que circunscrevia as políticas públicas de formação de professores era, como demonstrado, a lógica do mercado de trabalho.

Tendo em vista a expansão do ensino superior, ampliando-o de forma massificada, imprimiu-se nos cursos de formação docente um caráter técnico e instrumental, auscultados materialmente nos processos de avaliação de desempenho e de competências: “[...] vinculadas ao saber fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática”. (FREITAS, 2002, p.161). Assim posto, as licenciaturas pressupunham, principalmente, o desenvolvimento de competências individuais, sinalizando para um sistema de avaliação de resultados das escolas, dos alunos e obviamente dos professores.

Nas orientações para a reestruturação curricular dos cursos de graduação, foram insistentemente enfatizados conceitos como *competitividade*, *qualidade* e *eficiência* atrelados ao trabalho docente. Aparecem expressos exatamente desta forma, tanto nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2002), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE- CP nº 02 de 2015) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia* (Resolução CNE-CP nº 01 de 15 de maio de 2006), nosso objeto de reflexão.

Aqueles conceitos, incorporados ao discurso expresso nas políticas educativas, determinaram também na formação de professores, a organização de um “[...] currículo baseado em competências que tem sido proposto, nos diferentes países, associado à ideia de avaliação”. (FREITAS, 2002, p. 156). Ou seja, a concepção de currículo por competência tornou-se necessária, pois se relacionava à aquisição de desempenho profissional e, portanto, passível de avaliação por órgãos oficiais do Estado. Ainda na visão de Freitas observamos que:

[...] deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos [...], mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas. (FREITAS, 2002, p.56).

A despeito das concepções neoliberais que nortearam as reformas educacionais implementadas no país, destacamos que a ênfase no caráter pragmático e aligeirado da formação de professores, desde então tem sido alvo de críticas pelas Associações de Educadores e pelos movimentos de educadores em todo o país.

Para Melo (2007) as incoerências teóricas expressas nas DCNs denotam, justamente, as tentativas de conciliação entre as críticas produzidas pelos educadores. Como exemplo, o autor destaca que o conceito de “competências”, referendado pelos documentos legais, ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como domínio de conteúdos teóricos, ora como “reflexão sobre a ação” e ora, ainda, como “possibilidades de superar a dicotomia entre teoria e prática”. (Cf. MELO, 2007, p. 77).

Por outro lado, há que se registrar que o termo “competência”, por ser um termo polissêmico, necessita de cuidado em sua utilização, pois apresenta inúmeras interpretações. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais o termo está fortemente associado à “[...] experimentações na educação profissional, mais do que na educação básica escolar; restringe-se à dimensão técnico- instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2002, p. 74).

Atrelada ao “desenvolvimento profissional”, a “competência” aparece como uma concepção nuclear na formação de professores. É citada de maneira recorrente em todo o texto das Resoluções que normatizam as DCNs nº 01 (2002) e nº 02 (2015), as quais referenciam as normas para a Formação de Professores. A “competência” atravessa todo o documento das DCNs n.01 (2002), sendo citado vinte e três vezes. Em contrapartida, nas DCNs nº.02 (2015) foi substituída por “desenvolvimento profissional” que, ao longo das vinte

e sete vezes nas quais é citado, aparece com as seguintes perspectivas: desenvolvimento humano, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de sujeitos, desenvolvimento de pessoas, desenvolvimento da aprendizagem.

A esse respeito podemos inferir que houve um avanço conceitual nos documentos oficiais citados acima. Todavia, Rios (2010) alerta para o fato de que “[...] as competências, no sistema em que vivemos, são definidas levando-se em conta a demanda do mercado. Certamente, é importante considerar o contexto onde a formação e a prática profissional se desenvolvem; porém é arriscado confundir a demanda imediata mercadológica, com a demanda social que vem expressar as necessidades concretas e reais da sociedade e da comunidade”. (RIOS, 2010, p. 83).

Também para Rios (2010), uma vez tomado no *plural*, o termo competência substitui alguns outros. Neste caso, “[...] toma, portanto, o lugar de saberes, habilidades, capacidades, etc. no campo da educação e o de qualificação no espaço do trabalho em outras áreas”. Assim, a autora igualmente nos alerta para a atenção à esse movimento discursivo, para que possamos compreender criticamente “a que se deve essa substituição”. Conforme observa, “[...] a substituição de um termo não se dá apenas pelo esgotamento de seu significado, mas pode ser indicativa de um movimento que se dá no interior tanto da reflexão quanto da prática educativa e profissional.” (RIOS, 2010, p. 85).

É importante lembrar que, embora na década de 1970 a formação professor perpassasse pelo modelo “taylorista”¹¹ de qualificação – configurada como um conjunto de ações que, pelo treino, organizavam e sistematizavam o trabalho do professor para a realização de determinadas tarefas e estratégias, tendo em vista o alcance de resultados imediatos–, podemos verificar que mesmo atualmente, o modelo permanece.

Ainda hoje vivenciamos noções de qualificação nos cursos de formação de professores revestidas dos significados que lhes foram imputados pela perspectiva taylorista e mercadológica, nas décadas anteriores. Trata-se da adoção, no campo educacional do Paradigma da “Racionalidade Técnica”, definido por Contreras como: “[...] a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um

¹¹ O “Taylorismo” foi sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, entre o final do século XIX e início do XX, com o qual se pretendia alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço. Aplicado originalmente ao sistema de produção fabril, foi, depois, implantado nos mais diferentes setores da sociedade capitalista. Sobre o tema consultar: Rago, Luzia Margareth; Moreira, Eduardo F.P. **O que é taylorismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 105 p. (Coleção Primeiros Passos, 112).

conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p.91).

Dentro daquele paradigma, a formação de professores fica centrada no *saber fazer* e na aquisição de competências, gerando um profissional cumpridor das tarefas que se apresentam no imediatismo das circunstâncias da sala de aula. O processo de ensino é reduzido a um conjunto de técnicas e métodos, adquiridos nos processos formativos, que se validam na possibilidade rígida de serem reproduzidos, sem interpretações, para atender aos resultados que precisam serem alcançados.

Assim, a lógica das competências, ressaltada nas diretrizes para a formação de professores, evidencia uma formação pautada na racionalidade técnica, que valoriza o dogmatismo e o pragmatismo tecnicista, suprimindo uma orientação que reflita a teoria do conhecimento e seu diálogo com as ciências da educação.

Por certo, o modelo de formação de professores embasado na racionalidade técnica implantada pela reforma educacional, choca-se com a necessidade de superar uma formação onde persiste a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa e a produção de conhecimento. Esta crítica, postulada já em fins da década de 1990, fez parte das demandas de discussões articuladas pelo coletivo dos educadores representados pelas entidades da área.

Sob a coordenação da ANFOPE, entidades como ANPEd, FORUMDIR, ANPAE e CEDES¹², produziram duas grandes ideias-força durante o embate com as reformas educacionais: “a necessidade de se constituir uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país, e o princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico”. (ANFOPE, 2000, p. 10). A “base comum nacional” à qual se referencia o documento da ANFOPE, corresponde à necessidade de se contemplar estudos comuns à todas as licenciaturas, “[...] objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 229).

Alinhando-se com o direcionamento proposto pelo coletivo de educadores, Veiga (2002) observa que rejeitar a perspectiva de formação pela ótica do tecnólogo do ensino, proposta pelas políticas públicas, é condição necessária. Mas, além disso, importa “[...]”

¹² ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

contrapor novas perspectivas para a formação docente, que sejam capazes de gerar novas concepções mais concretas do trabalho pedagógico que o professor exerce ou vai exercer.” (VEIGA, 2002, p. 91).

Cabe ressaltar que, se na Resolução CNE-CP, nº02 de 2015, o conceito de docência aparece ampliado, isto se deve à ação dos educadores que, através de suas entidades representativas, mobilizaram em torno da questão. Assim, no inciso I de seu artigo 2º podemos ler:

I - Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar-aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Considerando-se as reflexões pontuadas acima, cabe ressaltar que a formação do professor deve ser pensada para oportunizar a construção do conhecimento científico, cultural, social e pedagógico, garantindo um exercício profissional centrado nas necessidades e situações de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos futuros docentes.

Desta forma, a docência deve ser compreendida como um trabalho intelectual e não puramente técnico. Afinal, a dimensão política perpassa por todo o seu exercício, em todas as situações nas quais se demandam o trabalho pedagógico. Assim, constituído, o conceito de docência extrapola a sala de aula partindo, portanto, de diferentes pressupostos epistemológicos e constitutivos da prática profissional. É esta perspectiva que nos alerta para a natureza da construção dos conhecimentos pela prática social.

Portanto, a docência é um ato educacional intencional, dinâmico e inovador, sendo a produção de conhecimento e a formação de professores processos indissociáveis. Por sua vez, estes processos devem ser intermediados pelo diálogo crítico com as diferentes áreas do conhecimento, em espaço no qual se garanta uma produção científica, cujo eixo seja a ação docente em suas mais distintas formas de materialização.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Colocar em tela a contribuição das disciplinas “Didática e Didáticas Específicas” para formação de professores no curso de Pedagogia da Unimontes nos exigiu, em primeiro lugar, tecer considerações acerca das políticas de formação de professores. Cabe, na sequência de nossas discussões, refletir a respeito da *formação docente*.

A temática é complexa. Tanto no Brasil quanto no exterior, a formação docente tem assumido um lugar de destaque nos debates educacionais. Não raro acalorados, esses debates tem em comum o pressuposto de que a garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem perpassa, necessariamente, pelo investimento na *formação* do professor.

Contudo, o termo merece ser visitado.

García (1999a p.21), observa que “formação” pode ser compreendido sob três diferentes aspectos: como *função social*, diz respeito à “[...] transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes”. Por outro lado, como *desenvolvimento e estruturação da pessoa*, a formação “[...] se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos”. Finalmente, também pode ser entendido como *instituição* e, neste caso específico, se relaciona à organização para o desenvolvimento de atividades de formação.

Como se vê, *formação* é um termo polissêmico, podendo indicar diferentes aspectos e, sendo, portanto, passível de múltiplas perspectivas. Conforme destaca García,

[...] a formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCÍA, 1999a, p. 21-22).

Não obstante, o termo *formação* é constantemente associado à ideia de *desenvolvimento pessoal e profissional*.

Se consideramos o termo em sua associação com o desenvolvimento pessoal, a formação deve ser entendida como contínua e progressiva, pois o ser humano está em

constante processo de formação. Nesse sentido, pode também ocorrer em espaços plurais, socializando e construindo *com e a partir do outro*. Pensada desta forma, a formação deve ser recolocada em seu contexto histórico, pois será determinada no processo das relações sociais travadas entre as pessoas, localizadas no tempo e no espaço.

Estudiosos como Larrosa (2002), entendem a formação como um processo de trabalho sobre si mesmo, no qual está incluída uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. Nesta concepção a experiência é relevante, visto que agrega ao desenvolvimento pessoal valores e conhecimentos expressivos. Sob esta perspectiva, pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, de maturidade e de aprendizado, a partir das experiências que estão sendo formadas e se formando.

Quando associamos a ideia de que “[...] a experiência é o que nos acontece, o que nos toca [...] não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21), reconhecemos que a formação deve ser algo que nos traz sentido e nos caracteriza em nossas singularidades. Assim, a formação perpassa também pela vontade e pela capacidade de se formar. Ou seja, a pessoa, precisa estar envolvida e ser tocada por essa vontade, pela responsabilidade de buscar ativar e desenvolver os seus processos formativos. Logo, conforme nos indica García (1999a), há um forte componente pessoal na formação:

[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da inter formação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCÍA, 1999a, p.22).

Entretanto, salientar o aspecto pessoal da formação, não quer dizer que esta seja um processo autônomo. Sobretudo, no que diz respeito à formação docente.

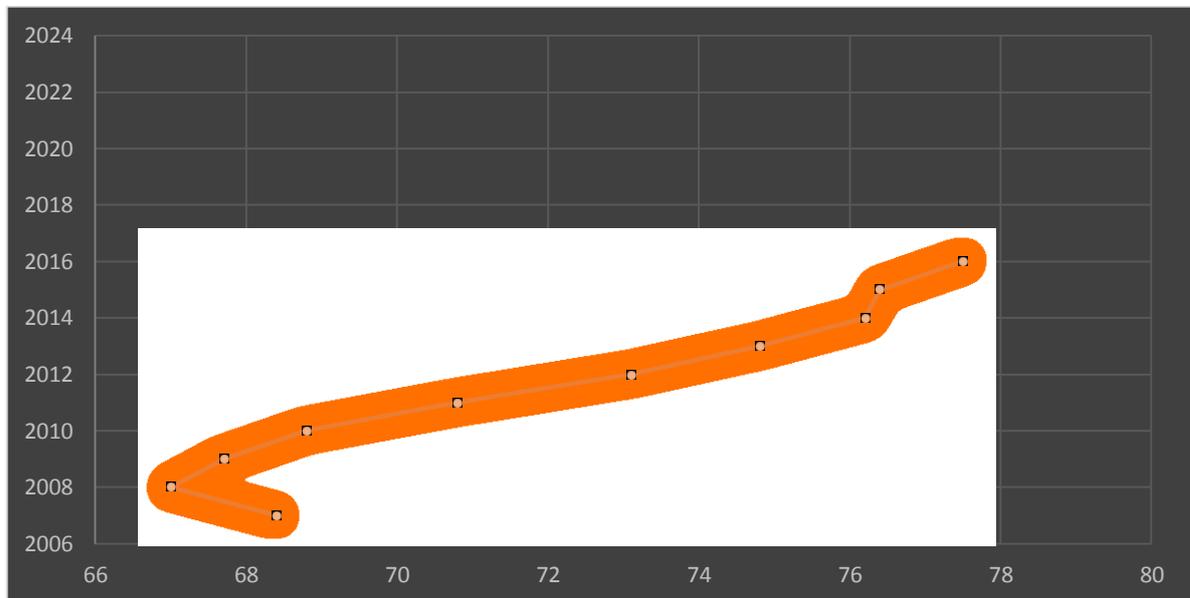
Em se tratando da formação de professores, Nóvoa (1992, p.26) nos adverte de que as reflexões sobre o tema tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”. Também aqui, a formação se dá mediante um processo contínuo, interno, mas também externo, que se constrói, dialeticamente, ao longo de toda a *trajetória* do professor. Nessa perspectiva, o termo *desenvolvimento profissional docente* proposto por Vaillant e García (2012), abarca melhor o processo formativo, pois articula o aprendizado (contínuo) à prática do professor: “[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas”. (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 169).

Sem embargo, a formação inicial do professor faz parte do seu *trajeto* profissional, constituindo-se como uma peça chave do desenvolvimento profissional do docente.

Do ponto de vista quantitativo, é preciso reconhecer que o Brasil vem experimentando um crescimento importante na formação inicial dos professores da Educação Básica. Como se sabe, a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, estabelece que até 2024 todos os professores e professoras da Educação Básica devem possuir formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na sua área de atuação.

Considerando os dados aferidos pelos Censos Escolares entre 2007 e 2016, as informações disponibilizadas pelo Observatório do PNE podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior. Brasil, 2007-2016.



Fonte: Observatório (2016).

No comparativo com a meta de 100%, o Brasil apresentou um crescimento constante, subindo de um percentual próximo a 65% em 2008 para 77,5% em 2016. Em números absolutos, entre 2007 e 2016, a progressão pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 1. Professores da educação básica com curso superior. Brasil, 2007 - 2016

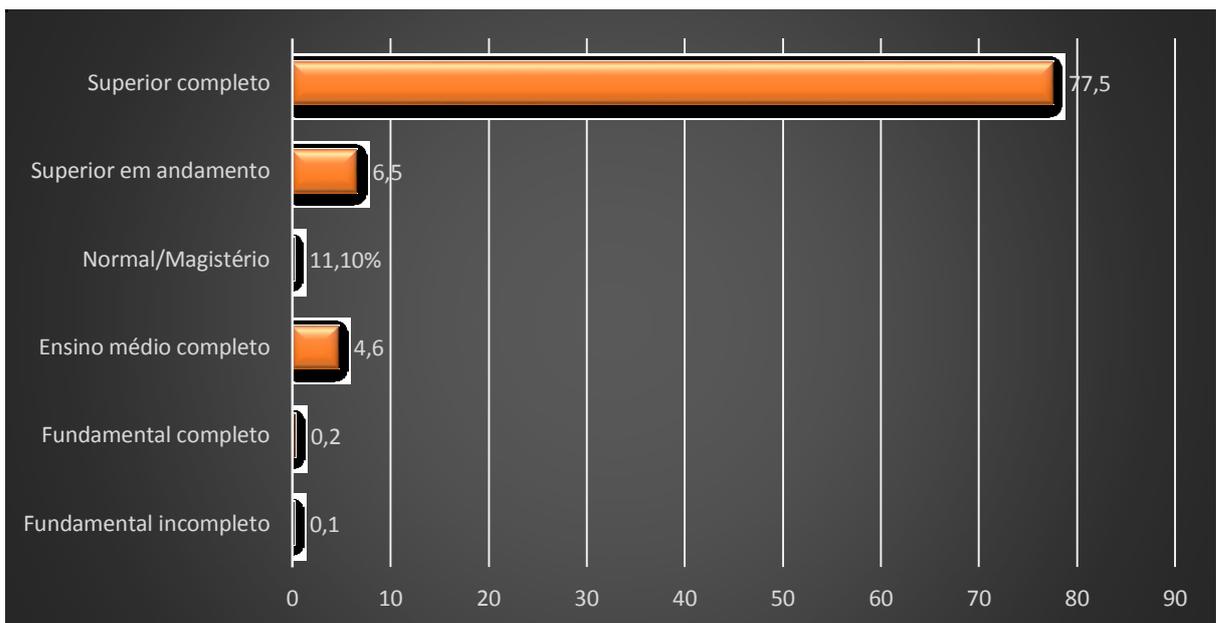
Ano	Quantidade
2007	1.284.565
2008	1.329.185
2009	1.336.147
2010	1.376.370
2011	1.445.507

2012	1.530.650
2013	1.601.194
2014	1.664.218
2015	1.670.823
2016	1.702.290

Fonte: Observatório (2016).

Como dissemos, embora tímida, trata-se de uma progressão importante nos dez anos observados. Especialmente, se considerarmos, conforme destaca o Inep, que dentro deste universo, 90% dos docentes com graduação tem sua formação inicial em Licenciaturas. No entanto, os números apresentados distam do ideal pretendido pelo Plano Nacional de Educação. Quando tomamos os índices percentuais de escolaridade dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil, o gráfico 2 nos mostra que ainda existe uma grande defasagem de formação.

Gráfico 2. Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade. Brasil, 2016.



Fonte: Inep (2016).

A evolução do nível de escolaridade dos professores que atuam na Educação Básica brasileira, entre os anos de 2007 e 2016, é um importante aspecto a ser observado para a reflexão proposta em nosso estudo. Principalmente, se levarmos em conta os resultados das avaliações sistêmicas e níveis de aprendizagem dos alunos da educação básica. Entretanto, o Censo escolar de 2016 nos mostrou que apesar dos avanços, ainda existe um número expressivo de professores atuantes naquele nível de ensino, que possuem apenas o Ensino Médio, num claro descompasso com o que determina a LDB 9394 de 1996.

Como demonstra o quadro 2, a seguir, dentro do universo total de professores recenseados (2.196.3970, a bem da verdade existe quase *meio milhão* de professores sem curso superior.

Quadro 2. Distribuição quantitativa de docentes que atuam na educação básica, por nível de escolaridade. Brasil -2016.

Nível de Escolaridade	Quantidade
Superior completo	1.702.290
Superior em andamento	143.125
Normal/Magistério	234.290
Ensino médio completo	101.649
Fundamental completo	4.546
Fundamental incompleto	1.497
Professores sem ensino superior	494.107
Total absoluto:	2.196.397

Fonte: Inep (2016).

A realidade apresentada pelo Censo de 2016 indica a necessidade de amplo investimento no desenvolvimento profissional docente. Afinal, quando analisamos os resultados alcançados pelos alunos nos exames de proficiência, verificamos que os baixos resultados se dão justamente nas regiões em que o número de professores que não possuem graduação é mais elevado. Tal fator permite inferir que esta pode ser uma das causas do alto índice de alunos com baixa proficiência no aprendizado da leitura, da escrita e da linguagem matemática.

Do ponto de vista *qualitativo*, o perfil docente que se tem buscado na contemporaneidade, exige que a formação inicial do professor o forme para uma visão ampla do processo de ensino e das práticas pedagógicas. Esta exigência requer que o ensino seja compreendido como um fenômeno complexo, impondo a adoção de marcos teóricos que sejam instrumentos para a investigação e que oportunizem a ressignificação dos fundamentos e das práticas formativas.

Para além do fato de que no contexto nacional da Educação Básica ainda exista um percentual alarmante de docentes com apenas o ensino médio, em se tratando da formação inicial superior cabe perguntar: *até que ponto a formação oferecida responde às demandas postas pela realidade e vai ao encontro do perfil docente que se tem buscado atualmente?*

Para responder à pergunta, é imperativo dialogar com a produção intelectual que vem se debruçando sobre a questão.

2.1. Culturas formativas e saberes docentes

As décadas de 1980 e 1990, foram especialmente proficuas nas pesquisas sobre a formação e a profissão docente. No bojo desta produção, o final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área.

Diferentes abordagens revelaram diferentes perspectivas acerca dos saberes aprendidos e produzidos pelos professores. De acordo com Tardif “[...] o crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência. (TARDIF, 2002, p.12).

Fora do Brasil, dentre os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, destacamos Zeichner (1993), Schön (1995; 2000), Nóvoa (1992), Altet (2001), Charlot (2002, 2005), Sacristán (2002), com trabalhos realizadas nos Estados Unidos, Espanha, França e Portugal. Suas reflexões repercutiriam em outros países, inclusive o nosso.

Também no Brasil a década de 1990 marcou o início de uma rica produção que refletiu e reflete sobre formação docente. Dentro da produção nacional, cabe lembrar de: André (1996); Pimenta (2000), Gatti e Nunes, (2009a; 2010); Libâneo (2002a); Lüdke (2001) e Saviani (2011).

Entre as contribuições desses estudos, encontra-se o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, que tornaram possível captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. (Cf. ALVES, 2007, p. 270).

Resultado importante desta produção intelectual, foi o aumento da percepção da complexidade do processo formativo do professor e do seu trabalho. Tornou-se cada vez mais claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não dependiam, *exclusivamente*, do fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino.

As pesquisas demonstraram que ao agir em seu cotidiano, o professor não o faz, somente, baseando-se em conhecimento teórico-metodológico. Ou seja: na mente que leciona não são manipulados, *apenas*, conteúdos científicos. Os estudos que investigaram os saberes dos professores pareciam ajudar, justamente, no alargamento desta compreensão.

Pelo caminho aberto por aqueles estudos, destacou-se a importância de se refletir sobre a prática pedagógica e de “[...] ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. (Cf. PIMENTA, 2000a, p.17).

As pesquisas sobre a formação do professor problematizaram seus saberes bem como a configuração destes em seu processo de formação. Conforme lembra André (1996), o professor é agora entendido como um profissional que vivencia diferentes estágios em seu processo de formação:

[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos [...]. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua trajetória profissional é, sob essa perspectiva, de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda população, assumindo isso como a função social da escola. (ANDRÉ, 1996, p.60).

No que se refere à trajetória profissional, diferentes autores indicam a importância de se compreender os próprios processos formativos. Dito de outra forma, importa conhecer as “culturas de formação docente”, constituídas no tempo e no espaço, as quais influenciaram e *influenciam* os modos de ensinar.

No caso particular do Brasil, os autores pesquisados nos indicam que até a atualidade podemos observar, no âmbito dos cursos de licenciatura, diferentes “paradigmas de formação”. Apesar de terem sido forjados em momentos e contextos históricos diferentes, permanecem norteando o desenvolvimento profissional do docente desde o seu momento inicial.

Destarte, consideramos importante nos determos em alguns “paradigmas”¹³ os quais, conforme salienta Pérez Gómez (1992) “[...] se articulam, historicamente, com os conceitos de *escola, ensino e currículo*. Desta articulação, “desenvolvem-se imagens e metáforas que

¹³ Sobre os diferentes paradigmas de formação, consultar: PÉREZ GOMES (1992) e LIBÂNEO (2002a). Outros autores, dentre os quais se destacam TAVARES; ALARCÃO (2001) apresentam categorias diferentes para designar os mesmos modelos: Paradigma Tradicional, ou newtoniano - cartesiano para designar o Paradigma da Prática ou da Tradição pedagógica; e Paradigma “pós-moderno”, para designar o Paradigma da Reflexividade crítica.

pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95-96).

2.1.1. A Tradição Pedagógica.

Dentro da cultura de formação docente, construída em consonância com o “Paradigma da Prática”, o processo de formação do professor é entendido como algo pessoal e interno. Ou seja: a docência é vista como uma espécie de “dom” ou uma aptidão inata para o ensinar. Quanto ao treinamento do futuro professor, este é resultante de uma prática assistida por um profissional mais experiente.

Neste modelo de formação, o ensino é visto como “arte” e, por este motivo, não se observa um conjunto de conhecimentos teóricos que fundamentam a ação docente. Há, apenas, prescrições de *como ser professor e como se dar uma boa aula*.

Para García (1999a), trata-se de um modelo conservador e enciclopédico, que se ancora numa “[...] transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.” (GARCÍA, 1999a, p.33).

Nesta cultura formativa, de matriz newton – cartesiana, cabe ao professor investir em ferramentas que garantam a reprodução do conhecimento, transmitido usualmente através de aulas expositivas.

Neste modelo, segundo Behrens (2005), o aluno é um mero espectador, exigindo-se dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. Por outro lado, o docente é o centro do processo de ensino-aprendizagem, com a exclusiva função de repassar informações. No entanto, conforme registra Luckesi (1994), também é creditada à ele a função de *disciplinar* os alunos que se desviam das performances desejadas¹⁴.

[...] para ser professor no sistema de ensino escolar, bastava tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual de docência: apresentação de conteúdo, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento. (LUCKESI, 1994, p.103).

Do ponto de vista histórico, a “Tradição Pedagógica” é um dos frutos da ascensão da classe burguesa ao poder. Como se sabe, a Revolução Francesa de 1789 oportunizou à

¹⁴ A questão da disciplina como parte do discurso educativo, também é discutido por Michel Foucault em diferentes momentos de sua obra. A respeito do tema, ver: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 8 ed., Petrópolis, Vozes, 1991, em especial sua terceira parte, dedicada ao tema da *Disciplina*.

burguesia tomar o poder político na França, tirando-o das mãos da nobreza. Este movimento, ao lado da Revolução Inglesa de 1640, mudaria a face do ocidente, demarcando a passagem definitiva do mundo medieval para o mundo moderno e capitalista.

Na perspectiva burguesa, a educação que era antes privilégio dos nobres, passou a ser considerada como um “direito de todos”. Desta forma, quando aquela classe se consolidou no poder, no século XIX, houve uma ampliação das oportunidades de educação, estendendo-se o sistema escolar até mesmo aos trabalhadores. Entretanto, para o proletariado empregado nas indústrias, localizadas nos centros urbanos, a educação seria apenas *um instrumento de disciplinarização*. Nesse sentido, cabia à escola a função de adequar o trabalhador às exigências do mercado, inclusive *ideologicamente*. Para manutenção do poder e da exploração da força de trabalho, era vital à burguesia um povo com hábitos, disciplinado, respeitoso da nova ordem social e incapaz de questioná-la.

A Tradição Pedagógica distinguiria a formação docente a partir de uma abordagem fragmentada e linear, concebendo a prática pedagógica como o *saber fazer*, separada da teoria. Dentro, portanto, do Paradigma da Prática, o professor, centro do processo e transmissor de conhecimentos hierarquizados, é entendido como um modelo a ser passivamente imitado pelos alunos.

Embora erigido no bojo da ascensão burguesia como classe, esse modelo de formação docente norteia o desenvolvimento profissional de muitos professores, pois adotado desde a sua formação inicial. No Brasil, ainda hoje observamos a permanência de uma cultura escolar na qual o bom professor é considerado aquele que “domina o conteúdo” e possui “controle de sala”. Afinal, conforme observou Melo (2007), “[...] essa questão encontra-se bastante presente no imaginário, tanto dos professores formadores quanto dos alunos, ao considerarem que o domínio do conteúdo específico é capaz de promover uma boa aula. (MELO, 2007, p.42). Reportando-se especificamente aos cursos de licenciatura, a autora considera:

[...] ocorre que em alguns cursos de licenciatura muitos professores ainda se prendem aos métodos tradicionais de ensino, impondo às turmas um único modelo de apresentação e organização do conteúdo, a partir de uma seqüência linear que dificulta o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor acredita que quanto mais clara for sua exposição, melhor será a compreensão dos alunos, que deverão prestar atenção nas explicações, anotá-las, resolver as listas de exercícios e depois fazer os testes e provas para comprovar o suposto aprendido. Essa metodologia gera uma aprendizagem passiva, na qual o professor é a figura central do processo e os alunos não passam de espectadores. Uma das conseqüências desse modo de aprender é que os estudantes, ao assumirem suas salas de aula, poderão reproduzir esta metodologia, pois é na sala de aula, com seus professores, que se configura

uma das principais maneiras de se aprender a docência [sic]. (MELO, 2007, p.61-62).

Finalmente, cabe lembrar que o “Paradigma da Prática” também levaria à fragmentação do conhecimento e à própria estruturação dos cursos de formação docente. Esta fragmentação atingiria as Ciências e, por extensão, a Educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. Como reflexo, as instituições educacionais seriam organizadas em “[...] departamentos estanques, no quais emergem os especialistas, considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista, criam-se as especialidades em uma única área do conhecimento [sic]. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 59-60).

2.1.2. *A Pedagogia Tecnicista*

No decorrer do século XX, o “Paradigma da Prática” seria suplantado pelo *Paradigma da Racionalidade Técnica*. Ainda que o primeiro coexista com o segundo, conforme observou Pérez Gomes, “[...] não é difícil reconhecer o progresso que a racionalidade técnica representa relativamente ao empirismo voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses vulgarmente denominadas ‘tradicionalistas’. (PÉREZ GOMEZ, 1992, p.99).

Para Mizukami (1986), o avanço representado pela Pedagogia Tecnicista decorre, especialmente, da dimensão científica dada ao ensino:

[...] o ensino passa a ser visto como uma atividade que pode ter uma dimensão “científica” que se apoia em um conhecimento produzido pela investigação. [...] Ensinar consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório. (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Conforme indicamos em capítulo anterior, a Pedagogia Tecnicista é responsável pela formação do professor como “técnico-especialista”. Esta formação deita raízes “[...] na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 96). No Brasil, se desenvolveria a partir da década de 1950 e ganharia incentivo com a LDB 5692 de 1971, promulgada no período de maior recrudescência da Ditadura Militar.

Num período em que se buscava o incremento do parque, industrial do país, o discurso que permeou a Educação, longe de concebê-la como entrave, tratou-a como um “fator de produção”. De acordo com Alves,

[...] Tal concepção correspondia a uma visão economicista do campo educacional e era oriunda do que ficou conhecido pelo nome de teoria do capital humano [...]. Dessa forma, criou-se um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas. Sendo assim, o pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados[...]. (ALVES, 2007, p.269).

Na Pedagogia Tecnicista, a atividade docente é reduzida à solução de problemas através da aplicação instrumental de um conjunto de saberes, dispostos hierarquicamente: no topo, encontram-se os saberes científicos, responsáveis pelo conhecimento teórico; abaixo destes estão os saberes da ciência aplicada, os quais permitem diagnósticos e soluções; finalmente, encontram-se os saberes competentes e atitudinais, capazes de permitir intervenções nas situações práticas do cotidiano. Esquemáticamente, podem ser representados da seguinte forma:

Gráfico 3. Hierarquia de saberes na Pedagogia Tecnicista



Fonte: elaborado pela autora (2017).

A hierarquia acima estabelece “[...] uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados, e próximos da prática, aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento [...]”. (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 97). Assim, dentro do “Paradigma da Racionalidade Técnica”, ao qual a Pedagogia Tecnicista se filia, o ensino é compreendido como intervenção tecnológica, o professor como técnico e a formação docente como forja de *competências*. Comprometida do termo ao cabo com uma concepção empresarial da educação, esta “tecnologia educativa” termina por reduzir o professor a um técnico especializado “[...] que

aplica as regras derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado. (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 98).

O professor é treinado para desenvolver com os alunos técnicas e experimentações. Em tese, por meio dessas atividades os segundos se apropriam do conteúdo considerado científico, testado e comprovado como verdade pronta e absoluta. Desta forma, ensinar “[...] consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório” (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Dentro desta perspectiva, a formação docente se desenvolve por meio de currículos que priorizam as disciplinas de conteúdo específico, em detrimento das disciplinas pedagógicas e dos estágios. Além disso, as atividades desenvolvidas no último ano, ou semestre, da formação inicial, são pautadas justamente *nas técnicas de repasse de conteúdo*.

Como se observa, o docente formado dentro do ideário da Racionalidade Técnica não participa da construção do conhecimento, nem da elaboração das propostas norteadoras da prática pedagógica. As suas opiniões e aportes teóricos são inteiramente subordinadas aos investigadores acadêmicos. De acordo com este entendimento, resolvem-se os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica. Por este motivo, concordamos com Pérez Gómez (1992) ao considerar que dentro deste paradigma o professor é um “aplicador das propostas”, estabelecendo-se o ensino no âmbito das competências tecnológicas.

O Paradigma da Racionalidade Técnica subsiste. Em estudo realizado sobre a formação docente nos cursos de Matemática, Física e Química da Universidade Federal de Uberlândia, Melo (2007), constatou:

[...] O modelo de formação ainda vigente, que tem a ênfase no bacharelado e a licenciatura no final do curso, dificulta o processo formativo, uma vez que os estudantes convivem, durante vários semestres, com uma enorme carga de teorias e exercícios que, em poucos casos, contribuem para a formação de um professor capaz de organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma formação ainda baseada no modelo da racionalidade técnica [...] Vários alunos, no decorrer do desenvolvimento das atividades no grupo focal, ressaltaram que as aulas, geralmente, são expositivas, numa seqüência bastante linear em que o professor apresenta o conteúdo, os alunos copiam e depois resolvem as listas de exercícios, para finalmente serem avaliados por meio de provas [sic]. (MELO, 2007, p.59;62).

Mesmo a racionalidade técnica tendo representado um avanço com relação ao modelo anterior, conforme nos recorda Giroux (1997, p.161), ela se apoia em ideologias instrumentais

que reduzem os professores a *técnicos*. Imersos na burocracia escolar, acabam muito mais administrando e implementando programas curriculares, do que desenvolvendo e se apropriando criticamente de currículos que respondam aos objetivos pedagógicos. Ainda conforme o autor, importa lembrar que a docência é um trabalho *intelectual* e não puramente técnico.

2.1.3. O professor crítico-reflexivo

Tanto o Paradigma da Prática quanto o Paradigma da Racionalidade Técnica, subsistem na formação de professores, permanecendo um dos desafios a serem enfrentados no próprio desenvolvimento profissional do docente. A este respeito, Pereira (2000, p.75) considera que “[...] é preciso romper com uma visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de licenciatura que simplesmente sobrepõem o 'como ensinar' ao 'o que ensinar'”.

Em resposta à aqueles desafios, uma série de pesquisas foram desenvolvidas, especialmente a partir da década de 1990. Destarte, toma lugar no cenário educacional a expressão *professor reflexivo*, por trás da qual se encontra a ideia de que não é possível considerar a prática docente como um atividade exclusivamente técnica, mas uma atividade *reflexiva e artística*, embora, dependendo da ocasião, seja possível dentro desta algumas aplicações de caráter técnico:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios. No entanto, são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. (SHÖN, 2000, p. 17-18).

A proposta de um “professor reflexivo” é o produto mais acabado da *Pedagogia crítico-reflexiva*, embasada no Paradigma da Reflexividade Crítica. Nascida como alternativa aos modelos formativos discutidos anteriormente, deita raízes na pedagogia de John Dewey (1979) e encontra nos educadores Donald Schön, Keneth Zeichner e Antônio Nóvoa suas maiores expressões.

A proposta de Dewey, de formar um profissional reflexivo, envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, no qual existe a aceitação sem a devida

reflexão sobre a realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva, por outro lado, existe a problematização da realidade vivida, o que requer o aprendizado de “aprender a pensar”.

Fundamentando-se nos princípios de Dewey, Schön (1995; 2000) proporia uma nova epistemologia da prática profissional. O termo *professor reflexivo* nasceria dela e ganharia força, apresentando-se como resposta às limitações do modelo da racionalidade técnica, que se espalhava por diversos países, na década de 1980 do século XX.

De acordo com Schön (1995) para o desenvolvimento da prática pedagógica devem ser considerados conceitos básicos como: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Assim,

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. (SCHÖN, 1995, p.83).

Esse processo permite ao professor pensar, analisar, interpretar e questionar a sua ação de forma sistemática, buscando a reconstrução da mesma. Todavia, o processo também requer a compreensão deste momento como inerente ao desenvolvimento profissional, dentro do qual abre-se a consideração ao questionamento individual e ou coletivo.

Conforme salienta o autor, o ato de aprender implica em “ficar confuso”. Por este motivo, um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e valorizar as confusões dos seus alunos e *as suas próprias confusões*. Nesse sentido, o diálogo prática-teoria emerge como fonte de conhecimento, através da experimentação e da reflexão estabelecidas na interação professor- aluno e, também, da reflexão *na e sobre* a burocracia escolar, centrada no saber escolar. (Cf. SCHON, 1995).

O conceito de *professor reflexivo* foi “apoteoticamente” recebido pelo mundo afora, inclusive no Brasil. No entanto, igualmente lhe sobrevieram críticas¹⁵. Como principal crítica, os pesquisadores que se debruçaram sobre o conceito demonstraram que a reflexão não é apenas um processo psicológico e individual. Para além disso, deve ser concebida como elemento fundamental na transformação do contexto institucional e social, partindo da análise e da discussão *coletivas* sobre a prática docente.

Por este motivo, o contexto institucional precisa ser entendido também como um ambiente de aprendizagem, no qual trabalhar e formar não sejam tomados como atividades

¹⁵ No exterior, destacam-se os trabalhos de Zeichner (1993), Giroux (1997), Pérez Gómez (1998), Contreras (2002). No Brasil, dentre outros, consultar a coletânea organizada por Pimenta; Ghedin (2002).

distintas. Destarte, os críticos indicam a necessidade de criação de espaços e condições de formação, nos quais seja possível aos professores pensarem, questionarem e refletirem sobre as questões do seu cotidiano e, igualmente, agirem sobre elas.

Também aqui é importante lembrar da posição de Libâneo (2002), para quem as considerações sobre a formação docente devem ser entendidas como um processo contínuo de aquisição de saberes teóricos e práticos. O autor destaca que no contexto prático, o docente é sujeito da sua formação, logo do seu *desenvolvimento profissional*. Assim, compreende que o processo de formação deve ser dialógico e interativo, no qual os saberes docentes são reflexivos, complexos e relativos, produzidos pelos professores na reflexão/investigação de suas experiências em conexão com pesquisas teóricas. Desta forma, a relação teoria e prática ocorre a partir da teoria, pois embasadora da prática, que (re) significa a teoria.

Libâneo (2002) também nos lembra que o professor com voz e que produz o conhecimento, também os compartilha com os seus pares. Do mesmo modo, é *agente* numa realidade social constituída, pois preocupa-se com a apreensão das contradições. Além disso, apresenta atitudes e ação crítica frente ao mundo e à sua atuação. Decorre destas reflexões o indicativo não apenas de “professor reflexivo”, conforme sugere Shön, mas de um professor que além de refletir seja, também, *crítico-social*. (Cf. LIBÂNEO, 2002).

É inegável a importância do “paradigma da reflexividade” que originou o conceito de *professor reflexivo*. Conforme observa Sacristán (2002), trazendo os pressupostos inerentes à conceituação para o seu cotidiano, este paradigma de formação oportuniza aos docentes, na sua prática pedagógica, a possibilidade de refletir sobre, e nas suas ações, questionando seus métodos, técnicas e conhecimentos, ampliando sua participação desde o planejamento até a revisão e a crítica.

Entretanto, no que diz respeito à adoção do paradigma em solo brasileiro, Pimenta (2002) observa que existem uma série de questões, inerentes ao nosso próprio contexto educacional, que a mera adoção da reflexividade não contempla:

[...] a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudos (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos [...]; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde veem? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da

profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? [sic.]. (PIMENTA, 2002, p.35).

Pondo em tela a historicidade do nosso campo educacional, compreende-se porque o “Paradigma da reflexividade” foi tão popular na década de 1990, sendo muitas vezes adotado de forma irrestrita, como solução para todos as mazelas decorrentes da formação tradicional e/ou tecnicista. Afinal, pesquisa e prática não se alinhavam, impossibilitando a reflexão dos próprios docentes acerca da sua prática pedagógica e da relação ensino- aprendizagem. Todavia, há também que se considerar os excessos e os limites. Até onde a valorização, decorrente da adoção do paradigma reflexivo, considerou sujeitos reais, inseridos em contextos pedagógicos efetivamente concretos? Da mesma forma, em se tratando da *prática e da reflexão sobre a prática*, até onde as resultantes derivaram também de contextos concretos, inseridos na realidade nacional nossa de cada dia?

Nunca é demais recordar de Pimenta (2002) ao nos advertir sobre a importância *da não banalização* do conceito de professor reflexivo e do exercício sobre a prática, que ele engendra. A “reflexão pela reflexão” pode levar a um esvaziamento da própria prática reflexiva.

Finalmente, cabe destacar que não apenas o “Paradigma da reflexividade crítica” e seu conceito chave, de *professor reflexivo*, foram construídos como alternativa e resposta aos limites impostos pelas culturas formativas anteriores. No bojo da crítica ao conceito, tanto Zeichner (1993) quanto Nóvoa (1992) repensaram a sua formatação, procurando articula-lo à realidades sócio educativas, inclusive colocando em tela a importância de se formar professores para a *diversidade cultural*.

Não obstante, também no Brasil envidaram-se esforços não apenas de crítica ao conceito de professor reflexivo, como vimos com Libâneo (2002) e Pimenta (2002) mas, também, no sentido de proposição alternativa às culturas de formação docente. Cabe destacar, a seguir, a “Pedagogia Histórico-crítica”, proposta por Dermeval Saviani.

2. 1.4.A Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia histórico-crítica nasceu no Brasil, no bojo dos movimentos sociais que levaram a termo a ditadura militar que havia sido implantada em 1964. De inspiração marxista, tem sua origem nos estudos de Dermeval Saviani (1997), em sua busca por melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas – notadamente as abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire. (Cf. ALVES, 2007, p.263).

Sobre o contexto de nascimento da Pedagogia histórico- crítica, é importante lembrar que a produção acadêmica brasileira, na área da Educação, foi institucionalizada pela Lei 5540/1968, no período mais repressivo da ditadura. Dialeticamente, foi amplamente municida por um referencial teórico marxista, de matriz gramsciana, constituindo-se, também, num espaço de resistência à ditadura. Assim, quando a Pedagogia histórico-crítica emergiu, as discussões no campo da educação privilegiavam questões sócio-políticas mais amplas, sendo pouco valorizados os saberes e práticas docentes. Constituídos no campo mesmo do cotidiano escolar, quando referenciados pelos discursos acadêmicos da área, eram abordados, em geral, pela negatividade que apresentavam:

Na década de 80, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. [...] Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, [...] seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenham começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar [...] a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava. (FIORENTINI, et.al.,1998, p. 313-314).

Saviani se apoiaria no materialismo histórico e na compreensão dialética da realidade, para propor uma pedagogia que avançasse para além das teorias da reprodução e contribuísse para a transformação social. Por este motivo, compreende a educação ou, “o trabalho educativo” como “[...] o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1997, p.13).

A Pedagogia histórico-crítica “[...] deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”. (SAVIANI, 1997, p.74). Para tanto, faz uma clara opção pela classe trabalhadora, responsável, dentro do pensamento marxista, pela condução da efetiva transformação social, capaz de superar a ordem capitalista. Em franca oposição à “neutralidade” propalada pela Pedagogia Tecnicista, Saviani nos oferece “[...] uma Pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes.” (ALVES, 2007, p.263).

Para chegar à sua definição de educação, parte da concepção de natureza humana, proposta por Marx, na qual entende-se que os seres humanos precisam produzir

continuamente sua existência¹⁶. Este ato, inerente à humanidade e que, ao mesmo tempo, define sua própria condição humana, é o *trabalho*. Através dele, os seres humanos agem sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades. Assim, Saviani (1997) define a educação como um *processo de trabalho* não material que, diferente do trabalho material que visa à produção de bens materiais para subsistência, não se separa dos seres humano no ato mesmo de sua produção. A educação faz parte, portanto, do universo pertinente à “supra estrutura” ou, conforme a indicação gramsciana do pensamento de Saviani, faz parte da produção *cultural* dos seres humanos. Destarte, sendo a cultura um produto *social*, ela é, igualmente, repassada ao longo do tempo, através das relações que se travam entre os indivíduos.

Dentro da Pedagogia histórico-crítica, a ênfase recai sobre o aprendizado do conhecimento sistematizado. Aqui, cabe à Pedagogia a sistematização dos métodos e processos de ensino, ao passo que a produção do conhecimento ensinado é uma atribuição dos cientistas. Por outro lado, é tarefa do professor organizar o processo educativo, possibilitando ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Nesse sentido, o trabalho educativo consiste, “[...] de um lado, na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 1997, p. 13).

O projeto pedagógico resultante da Pedagogia histórico-crítica é, assim, pautado nas reflexões do educador sobre os conceitos de educação e escola. Para Saviani, em se tratando da educação escolar, a tarefa a que se propõe a Pedagogia histórico-crítica implica:

a. [na] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b. [na] conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c. [no] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1997, p.16-17).

Dessa perspectiva deriva um método pedagógico que parte da realidade social na qual se inserem, igualmente, professores e alunos embora em posições distintas. Estas posições permitem, dialeticamente, que entre ambos se estabeleça uma relação fecunda, produzindo o encaminhamento de soluções para os problemas da realidade na qual ambos estão inseridos.

¹⁶ A questão é especificamente discutida por Marx na obra “Manuscritos econômico-filosóficos”. Consultar: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os pensadores – vol.: Marx).

Diferente de “passos”, Saviani (1997) indica “momentos” que caracterizam seu método pedagógico. A despeito de serem apresentados separadamente, o educador defende que devem ser articulados em um movimento único, cuja duração varia de acordo com as situações específicas da prática pedagógica. Vejamos:

1. Primeiro momento, ou *ponto de partida do ensino*. Consiste na prática social ou realidade mesma, comum a professores e alunos. Observe-se que, do ponto de vista pedagógico, apesar de um e outros compartilharem da mesma realidade social, apresentam diferentes níveis de conhecimento e experiência acerca dela.
2. Segundo momento ou *problematização*. Tem como objetivo identificar as questões que requerem solução dentro da prática social, e quais conhecimentos são necessários para dominá-las e resolvê-las.
3. Terceiro momento ou *instrumentalização*. Diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, culturalmente produzidos e transmitidos ao longo do tempo. São necessários à solução das questões identificadas no momento anterior e dependem da transmissão do conhecimento do professor, oportunizando a apropriação por parte dos alunos.
4. Quarto momento ou *catarse*. Consiste na efetiva apropriação dos instrumentos culturais, transmitidos pelo professor, e na forma elaborada de compreender a transformação social.
5. Quinto momento ou *ponto de chegada*. Trata-se do momento no qual os alunos atingem a compreensão que encontrava-se no professor, no ponto de partida. A prática social, ou realidade na qual se inserem, é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

Para Saviani (1997, p.76), aquela transformação é possível pois, em seu entendimento, a educação é “[...]” uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Assim, tomados na sua globalidade, o autor entende que os métodos da Pedagogia histórico-crítica,

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1997, p. 56).

Dentro da Pedagogia histórico-crítica, a escola é entendida como uma instituição que possibilita o acesso ao saber elaborado, objetivo, produzido historicamente, capaz de conduzir professores e alunos a uma prática social assertiva, produzindo transformações em favor de uma sociedade igualitária.

[...] a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. (SAVIANI, 1997, p.103).

Apesar de considerar o método essencial ao processo pedagógico, Saviani entende que, por si só, ele não se garante e nem garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social. É necessário que os agentes sociais, responsáveis pela mediação da ação pedagógica, sejam agentes sociais ativos, reais, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social. É nesse sentido que autor valoriza e conceitua a educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1997, p.77).

A mediação, aqui, deve servir de critério para se aferir o grau de democratização no interior das escolas, posto que a natureza da prática pedagógica supõe uma desigualdade real e uma igualdade possível. Portanto, dentro da Pedagogia histórico-crítica, o professor é compreendido como um agente social ativo, comprometido politicamente com as transformações da sociedade.

2.2. Dimensões da formação docente: conceitos relevantes

O processo de formação, em especial o processo de formação docente é complexo. Envolve diferentes aspectos das realidade sócio históricas, nas quais se incluem as dimensões econômicas, políticas e filosófico-culturais. Da mesma forma, ao considerarmos o panorama de formação docente no Brasil, dentro do qual coexistem e se digladiam diferentes culturas formativas, cabe lembrar, conforme Melo (2007, p.42), que: “[...] é preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas”.

Antes de mais, importa considerar a dimensão da *Identidade Docente*.

Ora, a formação profissional apresenta-se como componente cultural e social para a construção do docente. O desenvolvimento de sua identidade profissional deve ser compreendido em todo o seu dinamismo, como um processo dialético e evolutivo de

interpretação de si mesmo, como indivíduo inserido em um determinado contexto, num mundo em transformação. Neste particular, García (1999, p. 12) observa que “[...] a identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas um fenômeno relacional”. Ela diz quem somos, qual é a nossa história, nossa cultura e como atuamos no mundo.

Como não somos seres estanques, possuímos e nos inserimos espacialmente em contextos sócio culturais ao longo do *tempo*. Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 59) considera que “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Desta forma, ao refletirmos sobre a identidade, buscamos a essência do ser humano e sua trajetória, tanto pessoal quanto profissional, o que envolve recuperarmos lembranças e caminhadas que se entrelaçam em histórias de vida e se cruzam, cotidianamente, construindo sentidos e atribuindo valores e significados.

Pimenta (1996, p.42) também entende que a significação social da profissão docente é a base para a construção da identidade profissional do professor, o que acontece no processo de revisão dos significados sociais e das tradições da profissão. Por este motivo, a *formação inicial* dos professores contribui bastante para percepções da motivação profissional, da satisfação e do compromisso de ser um bom professor o que, nesse contexto, pressupõe o desenvolvimento profissional como um processo de interações coletivas complexas. Conforme destaca Melo (2013, p. 48), “[...] é na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade”.

Por certo, a identidade profissional também se relaciona com a imersão do sujeito em seu contexto, articulando-se com as questões cotidianas do seu trabalho, perpassando sua maneira de ser, compondo sua subjetividade, sua singularidade e idiosincrasias, a forma de sentir e refletir o que lhe é peculiar em sua prática profissional. Nas palavras de García, (1999, p. 11), “[...] a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...]”.

Nesse movimento dinâmico, a identidade se define na interação dialética e contínua com os demais sujeitos que, ao mesmo tempo, constituem e compõem o “eu” profissional. Assim, na complexa relação entre o “eu” e o “outro”, a identidade diz quem somos e como atuamos no mundo. Conforme argumenta Isaia (2001, p. 35), “[...] o caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim

grupais pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração”.

O desenvolvimento da identidade individual do sujeito deve ser compreendido como um processo evolutivo de interpretação de si mesmo, dentro de um determinado contexto. *Pari passu*, sua formação profissional apresenta-se como uma construção cultural que, como tal, é sempre coletiva. Influenciada por aspectos pessoais, cognitivos e sociais, a identidade profissional docente contribui para percepções acerca da motivação, da satisfação e do compromisso de ser um bom professor. Num processo longo e complexo, a trajetória profissional docente é única e singular, igualmente influenciando as mudanças que os próprios professores possam encetar.

Pensar o desenvolvimento profissional é, portanto, compreender o processo de crescimento dos professores em suas trajetórias e as condições que promovem as mudanças nas suas concepções de ser professor. Destarte, o movimento que ocorre ao longo do desenvolvimento profissional do docente relaciona-se com sua vivência e envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Conforme a leitura de Isaia (2001, p. 35) “[...] o professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão do que dele se possa ter”. O que nos leva a inferir que, paulatinamente, o docente vai construindo sua identidade subjetiva. Essa identidade subjetiva se modifica e é remodelada dentro de uma lógica entre o “eu e os outros”; sendo portanto, um processo de construção diária que se constitui em suas especificidades dentro de contextos sócio históricos distintos.

A construção da identidade docente perpassa por dois processos específicos: o primeiro, singular, deriva das interações dialéticas do indivíduo com a sociedade e com o grupo no qual se insere. Essas trocas e percursos vivenciados ao longo das trajetórias profissionais, são construídas e enfrentadas pelos professores de maneira tácita e idiossincrática. São, igualmente, desenvolvidos dialeticamente, “[...] integrando forças internas e externas, importando para sua compreensão o modo como estas forças são enfrentadas concretamente ao longo da vida e da carreira” (ISAIA, 2001, p. 26).

O segundo processo perpassa tanto pela reflexão dos professores quanto pelo conhecimento relevante para a docência e para o seu desenvolvimento profissional. Também abrange sua aplicabilidade e está intrinsecamente ligado ao domínio do conhecimento dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos didático disciplinares, que organizam as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos. Deste modo, conhecer o conteúdo a ser ensinado pressupõe influenciar *sobre o que e como* ensinar. Logo, os *saberes* são uma dimensão

fundamental no processo formação do docente e da construção das identidades dos professores.

Este processo perpassa, necessariamente, pela aquisição de uma multiplicidade de conhecimentos, indispensáveis para que o professor seja capaz de construir uma maturação interna, bem como solidificar o conhecimento que, articulado com a prática, possam lhe conferir preparo teórico e habilidades para desenvolver o trabalho docente. Por se tratar especificamente, da formação do professor, requer um saber no qual se privilegie não apenas o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas, também, a postura científica, a ética, a política, a didática e a técnica. Na perspectiva de Brzezinski (2008), equivale dizer que:

[...] a preparação deste profissional deve visar à aquisição de: a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1.144)

Os saberes transitam por diversas áreas do conhecimento intelectual, envolvendo o ato de pensar com lógica, relacionar-se, comparar, abstrair, mensurar. Isso posto, vale lembrar que a formação docente é uma atividade humana, que se destina a atingir metas conhecidas e previamente organizadas. Dito de outra forma, a profissão não se restringe a meras execuções de tarefas, numa lógica formal e instrumental, pois em suas práticas pedagógicas os professores associam conhecimentos conceituais a procedimentos de caráter prático, contextualizando-os.

A profissão docente se assenta na produção e na transmissão de saberes, demandando dos cursos de licenciaturas que sejam capazes de oportunizar aos futuros professores o conhecimento acerca de como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados no cotidiano da profissão. A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação de professores, permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos, bem como o perfil dos profissionais que estão sendo formados. De acordo com Melo (2007, p.48), os saberes são, portanto, “[...] o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos. Os saberes estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações à medida que há necessidade”.

Assim, é fundamental que nos cursos de formação de professores seja oportunizado aos futuros docentes, a aprendizagem de diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível. Afinal, “[...] ensinar supõe aprender a

ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Além disso,

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 218).

Por certo, a docência é uma atividade complexa. Seu exercício requer do profissional uma multiplicidade de atitudes que ultrapassem a previsibilidade. No cotidiano docente lida-se com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, requerendo do professor uma gama de saberes que se constroem para além das instituições formadoras.

Sob este ponto de vista, importa destacar que além dos saberes teóricos, adquiridos ao longo do desenvolvimento docente, o processo formativo também deita raízes na dimensão da *experiência*. Assim, como lembra Melo (2007), é importante que se valorize o saber “[...] que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos”. (MELO, 2007, p.44).

À vista disso, a *teoria e a prática*, devem ser entendidas como dimensões indissociáveis, igualmente constituidoras dos saberes docentes e integrantes da formação do professor. Como nos informa Libâneo “[...] a lógica da formação é a das práticas, a lógica do ensino é a dos discursos constituídos em sua coerência interna, são lógicas diferentes, mas a lógica da formação implica saberes, os quais somente adquirem sentido quando voltados aos objetivos das práticas” (LIBÂNEO, 2010, p. 21).

Nesse sentido, Tardif (2002) nos alerta de que é necessário compreender a sala de aula como espaço privilegiado da construção e mobilização dos saberes docentes. Nessa mesma perspectiva, o autor igualmente afirma que o estudo da prática profissional docente é fundamental para a compreensão daqueles saberes.

[...] a epistemologia da prática profissional [é] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2002, p. 247).

É, pois, no espaço da sala de aula que se efetivam as interações e no qual também é possível compreender o dinamismo do mundo e da construção do conhecimento. Assim, estudar esta dimensão da formação pedagógica implica pensar em como os professores têm

elaborado suas práticas e qual o “lugar” da relação *teoria e prática* na construção dos fazeres pedagógicos, ou seja, na própria *práxis pedagógica*. Como nos lembra Sacristán (1999, p.19), “[...] elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como, do por que e do para que* da prática educativa, que deriva explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha”.

Ora, a *práxis* pedagógica se dá dialeticamente, através da inter-relação indissociável entre teoria e prática, gerando, ao mesmo tempo, uma pluralidade de saberes. Estes saberes profissionais são elaborados e incorporados no processo do fazer docente, assumindo sentido, apenas, quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Plurais e heterogêneos, os saberes profissionais dos professores são, por isso mesmo, ecléticos e pluridimensionais. Desta forma, esses saberes estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos. (Cf. TARDIF, 2002).

Importa destacar que o saber docente, formado na inter-relação dialética entre teoria e prática, é também nutrido pelas teorias da educação. Fundamentais na formação docente, pois agregam conhecimentos indispensáveis à uma ação contextualizada, oferecem aos professores [...] perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.” (PIMENTA, 2010, p.26).

Por outro lado, conforme observa Vasquez (1977), ao considerarmos a unidade entre teoria e prática, é preciso não perder de vista tanto a autonomia quanto a dependência de uma em relação a outra. Elas não se diluem uma na outra; ambas se constituem. Não obstante, a despeito de sua autonomia, a teoria é indispensável à constituição da *práxis*, assumindo, na qualidade de instrumento teórico, também uma função prática.

Como vimos, o fazer pedagógico é construído a partir da ressignificação das ações didático pedagógicas, na qual teoria e prática coexistem num processo dialético de construção. Vista desta forma, compreende-se que a realidade pedagógica não é estática, pois se movimenta com os significados que cada professor confere à sua atividade docente. Ao mesmo tempo, é fortemente perpassada pelas representações sociais, culturais e mesmo subjetivas que o professor constrói sobre a sua profissão.

Nesta direção, a *práxis* pedagógica constitui-se na medida de um conhecimento integrado o qual também se articula ao sentimento de pertença que o professor constrói com relação à sua profissão. Desta forma, ao longo de seu desenvolvimento docente, considerado

dentro de uma dimensão sócio histórica, o professor amplia e constrói seu conhecimento no cadinho de suas experiências, sentindo-as e vivendo-as na perspectiva pessoal e profissional.

Nesse sentido, concordamos com André (2013, p.124), quanto à importância da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional docente. Para a autora, “[...] o momento da formação inicial é fundamental, pois é quando se formam as imagens, as metáforas, os esquemas sobre a profissão, os quais afetarão o exercício docente”.

Desta forma, é pertinente refletir sobre a formação inicial que tem sido oferecida aos professores, avaliando onde e como deve começar essa formação para que de fato ela corresponda às demandas da nossa realidade. No Brasil, além de todas as questões estruturais e sócio econômicas que mazecam as escolas, também emerge delas a urgência de uma formação pedagógica que valorize saberes que respondam às diferentes realidades: das escolas, dos alunos e do cotidiano escolar. Como nos lembra Nóvoa (1992),

[...] a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 1992, p. 33).

Para além da formação inicial, reafirmamos com García (1999a) que a formação do docente é processual e se dá ao longo do sua trajetória profissional. Cabe, assim, pensarmos a formação, como insistimos ao longo deste capítulo, como *desenvolvimento profissional docente*, o que permite prever, dentro do próprio exercício profissional, a continuidade do processo formativo. Conforme salienta Imbernón (2009, p.28), trata-se muito mais de uma “formação permanente” que permite “[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social”.

Por conseguinte, é salutar pensar e instituir as práticas profissionais também como lugar de pesquisa, de reflexão e de formação. Pensada nestes termos, a formação docente pode contribuir para potencializar a reflexão dos professores sobre suas práticas, permitindo-lhes reexaminar teorias e conhecimentos subjetivos, se avaliarem e analisarem o porquê se faz e o como se faz. Desta forma, na perspectiva colocada por Libâneo (2010),

[...] os professores precisam, então, não só ter domínio dos resultados da ciência como, também ter domínio sobre os procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de aprendizagem. Nesse caso, o conhecimento pedagógico do conteúdo, consiste em ajudar o aluno a

transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos. (LIBÂNEO, 2010, p.6).

Considerando as questões postas acima, entendemos que é urgente se pensar o espaço de trabalho do professor, também como um espaço de teorização, constituída mediante a sua interface, necessária e dialética, com a realidade da prática docente. Conforme observamos, o conhecimento docente é constituído na práxis pedagógica e nela também interagem aspectos sócio culturais, subjetivos e sensíveis do que constitui o “ser professor”. Suas experiências, crenças e situações de trabalho surgem diariamente em sua vida profissional, construindo, nessa dinâmica, seu ser pessoal e também profissional.

Partindo dessa reflexão, compreendemos que a representação dos professores sobre sua profissão, seu cotidiano e seu próprio fazer pedagógico produzem um manancial importante de saberes que podem ser utilizados para a promoção de mudanças não apenas no âmbito da sua prática profissional, mas, também, da formação inicial dos futuros docentes.

Acreditamos que os processos de profissionalização e desenvolvimento profissional, imbricam-se com a autoimagem, a autobiografia, as crenças e representações que os professores têm de si mesmos como docentes, mas também com relação à sua formação e aos demais sujeitos que constituem o coletivo profissional no qual estão inseridos. Assim sendo, pensar a lógica de formação dos professores significa, igualmente, refletir sobre suas especificidades e como suas ações didático pedagógicas são orientadas. É, ao mesmo tempo, oportunizar reflexões do fazer docente, ouvindo as vozes dos professores e reconhecendo seus lugares em sua formação. Da mesma forma, implica em repensar a cultura de formação de professores no interior das instituições universitárias, identificando seus alinhamentos, paradigmas, avanços e limitações.

Não obstante, já sabemos que a cultura profissional da docência precisa ser redimensionada. Nossa realidade exige a construção de espaços com os futuros professores para a pesquisa, para a extensão e para o ensino, permitindo um diálogo com a sua formação. Como indicamos acima, urge uma perspectiva dialógica que ultrapasse o plano meramente retórico dos discursos, para se construir espaços responsáveis com uma formação que seja redimensionada a partir do cotidiano escolar, atendendo à demanda das escolas e dos alunos.

Também é de conhecimento geral que um número muito expressivo de professores não desempenha mais tarefas mecânicas, conforme o modelo de formação tecnicista. Ainda que o mesmo subsista em várias regiões do Brasil, a evolução tecnológica e também das relações sociais, têm alterado e modificado as relações no mundo do trabalho. Desta forma, as mudanças que ocorrem na sociedade se refletem diretamente na natureza do trabalho docente.

Por tudo isso, podemos compreender nossa realidade contemporânea como um momento de crise, no qual nosso conhecimento e nossa forma de ver e interagir no mundo são postos em xeque. Porém, como nos disse Hanna Arendt, “[...] uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos” (ARENDR, 1961, p. 2).

Nesse contexto de globalização, tanto cultural quanto econômica, entendemos que o sistema educacional brasileiro e com ele, as políticas de formação de professores, devem redimensionar e reinventar novos papéis para atender a essas questões emblemáticas e reais da educação. É importante que possamos responder às exigências que estão sendo postas à escola e ao processo didático, que o professor constrói e organiza em sala de aula. Do mesmo modo, entendermos a necessidade de refletir, interrogar e redimensionar o processo de formação inicial dos professores que atuam na educação básica. Essas necessidades precisam ser pensadas para que possamos atender *ao aluno*, resguardando seu direito de aprender e ampliar sua visão de mundo, ressignificando sua vida pessoal e sua inserção social.

CAPÍTULO 3.

DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: HISTÓRICO, REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Para o presente capítulo, é nosso propósito trazer à cena aspectos da trajetória histórica da disciplina da Didática, bem como do “estado da arte” no qual se encontram as pesquisas na área e a sua conseqüente produção intelectual no Brasil. Este movimento procura se dar dentro da sua relação com as Didáticas Específicas – denominadas de metodologias de ensino –, disciplinas ofertadas nos cursos de formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia, nosso objeto de análise na presente Tese de doutoramento.

Interessa-nos, também, analisar as relações entre as disciplinas da Didática e do Currículo, dado a importância que ambos assumem nos cursos de formação de professores, sobretudo aqueles que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a apresentação de nossas reflexões requer, antes de mais, algumas ponderações. A primeira, diz respeito ao nosso entendimento acerca do que convencionamos chamar de *disciplina*.

Embora vários pensadores tenham se dedicado a estabelecer definições do que deve ser considerado uma “disciplina”¹⁷, neste amplo campo de possibilidades concordamos com o pensamento de Henry Giroux para quem a disciplina é um *campo* que se constitui a partir dos estudos e da prática dos que dela participam. Nesse sentido, trata-se de uma construção *histórica* e, por isso mesmo, se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais. Apoiando-se nas contribuições de Michel Foucault sobre os discursos¹⁸, Giroux considera que as disciplinas *restringem o discurso* e controlam a diferença. Isto implica dizer que participar de uma disciplina requer o encaminhamento de certas perguntas e não outras; o uso discursivo de determinados termos e não outros; enfim, a abordagem de um conjunto estabelecido de questões. Desta forma, uma determinada proposição somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito pelos membros que dela participam. (Cf. GIROUX, 1997).

Vistas sob esta perspectiva teórica, as disciplinas escolares se tornaram um interessante campo de pesquisa, pois podem ser pensadas como um *produto cultural*, ou seja:

¹⁷ A este respeito Moreira (1998), oferece um interessante cotejamento entre considerações diferentes e complementares acerca do que se deve considerar uma disciplina escolar. Dentre outros, dialoga com os seguintes trabalhos: APPLE, M. W. **Community, knowledge and the structure of disciplines**. The Educational Forum, 1972, XXXVII (I), p.75-82; KING, A. R. JR e BROWNELL, I. A. **The curriculum and the disciplines of knowledge** - a theory of curriculum practice. New York: John Wiley & Sons, 1966.

¹⁸ Ver: FOUCAULT, M. **As Palavras e as coisas**. Lisboa: Portugalia, [s.d.]; FOUCAULT, M (1971). **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga Almeida Sampaio. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

como um produto de uma determinada sociedade, localizada historicamente. Compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares, além de seu rol programático, as disciplinas escolares “[...] são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino. Concebida como uma construção escolar, uma disciplina escolar, pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajuda a moldar a cultura escolar.” (PINTO, 2014, p.131).

Assim, é possível pensar a Didática dentro de uma das mais recentes ramificações do campo de estudo que denominamos hoje de História da Educação. Trata-se da *história das disciplinas escolares*, que possui no historiador André Chervel um de seus grandes expoentes¹⁹. Conforme observa Chervel (1990), as disciplinas articulam-se à cultura escolar, tendo sua constituição permeada por momentos de estabilidade e também de transformações. Por este motivo, uma disciplina escolar não se constitui, apenas, de conteúdos programáticos.

Para o autor, os conteúdos são um dos meios para se acessar a estrutura de uma disciplina. O melhor “momento” para este acesso, se encerra, justamente, nos períodos de mudança: quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional. (Cf. CHERVEL, 1990). Em outra frente, Viñao Frago (2008) advoga que as disciplinas escolares não podem ser estudadas em separado dos seus principais agentes: *os professores*. Sujeitos sociais que são, permitem às disciplinas serem compreendidas como:

[...] um organismo vivo e não como uma entidade abstrata universal e estática”; como “apropriações” de um corpo profissional, reconhecido por sua formação; pois [elas] nascem e se desenvolvem, evoluem e se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações. (VIÑAO FRAGO, 2008, p.204).

Nossa segunda ponderação diz respeito ao nosso entendimento de que o ensino e a educação são *práticas sociais*. Desta forma, consideramos que antes de refletir sobre a Didática como uma “atividade disciplinar”, é mais pertinente colocar em foco a *tarefa do ensino*.

Nossa opção se justifica por compreendermos que o ensino se insere num emaranhado de saberes sócio-culturais que, por sua vez, determinam sua ação e construção através da maneira com que os sujeitos se constroem e se transformam historicamente, transformando também seus contextos sociais e culturais.

¹⁹ Além de Chervel (1990), consultar também: JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71; VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

Afinal, o ensino não se materializa no vazio dos sujeitos ou na dimensão única da disciplina. Ele se constrói, primeiramente, em suas articulações e interações com as múltiplas referências da realidade, numa interação dinâmica entre os sujeitos, localizados coletivamente no tempo e no espaço, passíveis de serem transformados pela construção do conhecimento.

Isto posto, sopesamos que o ensino de qualquer disciplina se inscreve numa dinâmica de relações e convergências nos atos e formas de ensinar, bem como na relação do saber ensinado com o desenvolvimento do aprendizado. Esta dinâmica requer o conhecimento dos fundamentos pedagógicos essenciais, uma vez que a prática da educação organiza-se como fenômeno intrincado, inter-relacionado e construído em condições sócio históricas específicas. Por isso, é mediado por múltiplas determinações, que fazem da docência uma ação e um processo complexos.

Trata-se, é claro, de uma abordagem mediada pelo materialismo histórico-dialético, o qual nos permite tomar a Pedagogia como ciência *da e para* a práxis educativa. Da mesma forma, permite considerar a Didática não apenas como teoria do ensino, mas como uma *prática social*, síntese de múltiplas condicionantes e determinações, que perpassam e constroem o processo de ensino e aprendizagem, em sua totalidade concreta e dialética.

Isto posto, dentro do referencial teórico-metodológico assumido rejeita-se a posição de que “para ser professor e ensinar determinada disciplina”, é bastante o “domínio do conteúdo”. Ao contrário, na perspectiva do materialismo histórico é mister considerar o trabalho docente numa dimensão ampla, dentro da qual o ato, inclusive dialético, de “ser professor” está para além do *saber fazer*. Trata-se de um ofício que não se esgota no processo de ensino-aprendizagem, circunscrito à uma sala de aula, pois o docente professor não é um mero consumidor de um saber congelado que ensina da mesma forma, com os mesmos recursos, independentemente das condições históricas em que esse trabalho ocorre. (Cf. Oliveira, 2014). Ao contrário, ser professor envolve uma série de atividades de investigação e de criação, que colocam em pauta a importância de se refletir sobre as contribuições do campo da Didática e das Didáticas Específicas para a formação de professores no curso de Pedagogia.

Face à natureza complexa e abrangente do trabalho docente e da importância da Didática para a organização sistemática dos seus saberes estruturantes teóricos e práticos, consideramos basilar a reflexão que nos mobiliza. Ela nos permite identificar as matrizes da formação da docência, bem como a direção dos seus campos teóricos. Conforme observa Cunha,

[...] identificar a contribuição da didática na formação dos professores não significa reivindicar um processo que faça a dicotomização disciplinar. Reafirma, principalmente, a intenção de compreender o campo da didática na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor como um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade próprios de que tem consciência de seus projetos e ações. (CUNHA, 2004, p.37).

Além disso, em se tratando da relação com as Didáticas Específicas, Franco e Pimenta (2016, p.540) nos alertam que elas, “[...] muitas vezes, ao se preocuparem apenas com a transposição didática, minimizam a configuração complexa da prática do ensino.” Diante do exposto, nossa própria pesquisa acerca das contribuições daquelas disciplinas para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UNIMONTES, nos enseja observar mais de perto a trajetória histórica da Didática, bem como a produção intelectual que conforma seu campo de estudos, notadamente tensionado com o campo teórico-conceitual do Currículo.

3.1. A trajetória histórica da Didática moderna: o percurso no ocidente e no Brasil

A Didática inaugura a sua trajetória moderna, inserida no contexto de transformação que foi sendo gestado no interior da sociedade medieval, rumo à construção da sociedade burguesa. Este processo traria à cena histórica novos personagens e enredos, inclusive educacionais.

Com o advento do mundo moderno, a escola sofreria uma profunda renovação. À uma educação de cunho religioso, ligada aos mosteiros e catedrais, sem estrutura orgânica definida e com uma didática pouca específica ou consciente (Cf. CAMBI, 1999, p. 204), foi contraposto um modelo racional de organização do ensino. A este respeito, Ronaldo Garcia afirma que:

[...] os alunos foram divididos em salas de aula de acordo com a faixa etária e o nível de estudos. Um currículo foi estabelecido para todos, levando em consideração os diferentes estágios de aprendizagem. [...] O colégio, embora ainda mantivesse muitas das características da escola medieval, foi se consolidando como um espaço de educação e formação de crianças e jovens. A disciplina passou a ser o elemento fundamental, todos deviam submeter-se a autoridade do professor e a ele responder com respeito e admiração. (GARCIA, R. 2014, p.316).

Sob o impacto da Reforma Protestante, da invenção da imprensa e da ascensão econômica dos mercadores, o bispo protestante tcheco, Johann Amos Comenius (1592-1670), legaria à educação ocidental a obra que fundaria a Didática Moderna: a *Didática Magna*.

Produzida e publicada no século XVII, entre 1621 e 1657, a obra organizava e sistematizava pedagogicamente o que Comenius denominava de “a arte de ensinar”. Na verdade, tratava-se de um *método de ensino*, apresentado como um “Tratado da arte universal de ensinar tudo à todos”, ou:

[Um] processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. [...] A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade [sic] (COMENIUS, 2001, p.3).

Embora o pensamento de Comenius fosse fruto de uma tentativa de sintetizar o conhecimento científico e racional com a ideia de salvação da alma e da glória à Deus, sua proposta de ensino é radicalmente moderna. Reformulava a Pedagogia desde os métodos didáticos até a organização e funcionamento das instituições de ensino, que dariam origem ao modelo atual de escola. (Cf. GARCIA, 2014, p. 313;316).

Para Comenius, a “verdade de Deus” estava à vista, *na natureza*. Por consequência, entendia que o método pedagógico também deveria se basear nas leis naturais, tendo em vista a produção de melhores resultados. Com isto em mente, propôs um sistema de ensino organizado por diferentes níveis, os quais respeitavam o estágio de desenvolvimento do indivíduo: escola materna, escola vernácula, escola latina e academia.

Por outro lado, nos diferentes graus de organização escolar idealizada por Comenius, *não se varia o currículo*, mas apenas o *método* de ensinar. Nesse sentido, a função das escolas e dos professores era, por meio do método adequado, despertar o saber considerado imanente ao indivíduo.

Com a *Didática Magna* “aprende-se fazendo”. No caso, por exemplo, do ensino das artes, ressalte-se que era parte integrante da escola, amparado por toda uma metodologia que incluía onze cânones: seis de uso, três de orientação e dois de exercícios. Também aqui impunha-se o “aprender fazendo”, ou seja: pintar pintando, esculpir esculpindo, dançar dançando etc. (Cf. GARCIA, 2014, p. 319). Dentro deste aprendizado prático, era fundamental evitar os discursos teóricos, visto que poderiam tornar o aprendizado monótono e desinteressante.

Nesta proposta didática, o professor deveria corrigir o erro do aluno e instruí-lo para que não errasse mais. Por outro lado, deveria utilizar-se de exemplos fáceis, reais e simples de entender, retirados do cotidiano dos educandos. O objetivo era “[...] não [...] sobrecarregar os escolares com coisas que estejam além de sua idade, de sua capacidade de compreensão, de sua condição presente, para não os obrigar a lutar com as sombras”. (COMENIUS, 2001, p. 247). Conforme observa Garcia (2014),

Toda esta preocupação com os exemplos a serem imitados se explicava pelo cuidado de se construir desde o início uma sólida base de conceitos, procedimentos e conteúdos devidamente dominados e aprendidos. Não se poderia passar para um assunto novo sem que o anterior estivesse suficientemente consolidado. Demorar-se em um determinado assunto, segundo Comênio não era perda de tempo, era um ganho, uma economia que seria compensada futuramente. Estava clara a visão do conhecimento como um edifício em construção. Como as bases não estiveram sólidas não se pode avançar para as etapas seguintes. (GARCIA, 2014, p.320).

Segundo Comenius, a escola deveria desenvolver as potencialidades do aluno. Por isso, critica as formas de ensinar utilizadas pela Igreja Católica, centralizadas na argumentação única do mestre, cabendo ao aluno o papel de concordar com o professor que orientava e organizava todas as questões através de manuais²⁰. Ao contrário da educação contemplativa e das recitações de memória, que prevaleceram durante o período medieval, sua Didática se fundamentava no uso de métodos, capazes de educar o homem, definido como um “animal educável”. Assemelhada à “arte do jardineiro”, a Didática teria por função “[...] investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinam menos e os estudantes aprendam mais.” (COMENIUS, 2001, p. 43).

De acordo com Libâneo (2002), Comenius instituiu o “metodológico” no cerne dos objetivos educativos, embora não tenha sido “[...] um mero difusor de um método universal único, como alguns afirmam. Sua didática assenta-se em fundamentos filosóficos, ou seja, é uma teoria da educação e não uma prescrição instrumental.” (LIBÂNEO, 2002, p. 90).

Ainda para Libâneo, a obra de Comenius inaugura a fase da “didática naturalista-essencialista”, como Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 -1827) e Herbart (1776 -1841) “[...] incluem-se na fase da didática psicológica, sucedida pelo desenvolvimento da didática científico-experimental, já no final do séc. XIX e início do séc. XX, em que os problemas

²⁰ A educação católica contra a qual Comênio se insurgia, baseava-se na obra *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, publicada com o objetivo de formar o homem cristão de acordo com a fé e a cultura cristã. Seria conhecida, porém, pela abreviação *Ratio Studiorum*. Embora não fosse um tratado sistematizado de Pedagogia, mas uma coletânea de regras e prescrições, amparava metodologicamente os professores, sobretudo *professores padres*, na condução de suas aulas. O *Ratio* foi utilizado inclusive na empresa colonizadora, sendo fundamental no ensino jesuítico oferecido no Brasil. (Cf. SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.180).

educativos são submetidos à experimentação psicológica, viabilizando uma didática experimental”. (LIBÂNEO, 2002, p.90).

Caberia à Johann Friedrich Herbart imprimir uma formulação científica à Pedagogia. Indicando a necessidade de o professor possuir uma teoria pedagógica e de que sua prática não fosse baseada somente na experiência, Herbart sistematizou o campo da educação, organizando-o de forma abrangente, com fins e meios definidos. Neste processo, adotaria a Psicologia como eixo central da educação, vinculando o pensamento pedagógico às teorias da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento. (Cf. LUZURIAGA, 1985).

Herbart também formularia um método de ensino, construindo-o em conformidade com as leis psicológicas do conhecimento. Seu método postulava primeiro quatro e, por fim, *cinco passos didáticos* os quais deveriam ser seguidos rigorosamente pelos professores. Definidos como passos para a “excelência do aprendizado” estruturavam-se em:

1. Preparação: o professor faz com que o aluno recorde o que já sabe, abrindo caminho para a entrada de novo conteúdo;
2. Apresentação: após a memorização, estipulada no passo anterior, o professor apresenta novo conteúdo, criando uma linha contínua de aprendizado;
3. Assimilação: depois da aplicação do novo conteúdo, espera-se que o aluno seja capaz de confrontar o conhecimento já aprendido, com aquele que aprende no presente; compara o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças;
4. Generalização: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais e criando opinião. Trata-se de momento fundamental para seu crescimento, devendo o a generalização predominar na adolescência;
5. Aplicação: é a forma de avaliar o aprendizado, aplicando-o em exercícios e provas. Aqui o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios.

A obra de Herbart teria grande impacto no mundo ocidental, tornando-se praticamente o padrão escolar do século XIX. Como tal, respondia à sua época e às necessidades do *seu tempo*. No entanto, conforme nos coloca Libâneo (1990, p.63), a teoria de Herbart mantém a centralidade do processo ensino aprendizagem *no professor*, determinando a este a responsabilidade de ser aquele que “[...] infunde ideias e conhecimentos na mente do aluno. O aluno permanece sem oportunidade de elaborar conhecimento, uma vez que predominam as ações externas do professor (ideias, conceitos, valores, e regras morais) por meio da instrução educativa”. (LIBÂNEO, 1990, p. 63).

É importante registrar que o método de Herbart permanece pautando a atividade pedagógica de muitos professores na contemporaneidade. Conforme esclarece Damis (2011), ainda persiste nos cursos de formação de professores a tendência de compreender a Didática como uma técnica ou metodologia. Entendida desta forma, a disciplina assume a finalidade de “[...] instrumentalizar, organizar, desenvolver e avaliar a relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, em torno dos professores e dos alunos”. Nesta perspectiva, a Didática possui como objeto de estudo o “*como ensinar*”, tendo ênfase “[...] ora na transmissão do saber, ora na atividade do aluno, ora na inovação do recurso técnico, ora no planejamento, etc.” (DAMIS, 2011, p.119).

Um dos principais críticos à pedagogia herbatiana foi o filósofo norte americano Jhon Dewey (1859 -1952). Escrevendo no princípio do século XX, Dewey se insurgiria, principalmente, contra o formalismo e a rigidez do método de Herbart. Em sentido oposto, Dewey conceberia a educação como:

[...] um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja, uma epistemologia experiencial. A experiência é então compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência. Assim, vida, experiência e aprendizagem não podem estar separadas. (ZANATTA, 2012, p.109-110).

Com base naquele entendimento, Dewey defendia que as situações de aprendizagem, bem como o currículo escolar, precisariam partir da realidade vivida pelas crianças. Com este pressuposto, deveriam se basear em atividades e interesses que potencializem as capacidades, as necessidades e os interesses dos alunos. Desta forma, colocava o foco da aprendizagem *no aluno* e no grupo social ao qual pertencia.

Por valorizar as experiências dos educandos, Dewey postulava que a assimilação do conhecimento só seria possível através do método científico da verificação, fundamentado na *reflexão*. Assim, a didática possível é a que se baseia no processo de pesquisa. Conforme esclarece Zanatta (2012, p.111), diferente de Herbart, o método de ensino de Dewey propunha o seguinte desdobramento:

1. Atividade: utilização de algo que a criança já tem interesse em fazer
2. Problema: os alunos identificam problemas que requerem certo conhecimento para serem resolvidos
3. Dados: busca de informações que permitam prosseguir
4. Hipótese: com os dados, os alunos fazem previsão de resultados;

5. Experimentação: teste da hipótese e confirmação ou não do previsto.

No contexto brasileiro, a trajetória da disciplina Didática se relacionaria diretamente com o fluxo das tendências pedagógicas que por aqui foram adotadas. Estas, emergiram de demandas sociais, fruto das transformações econômicas e políticas do país. Impactando nas relações de trabalho, a dinâmica sócio histórica alterou as exigências, os comportamentos e as propostas de condução do trabalho docente, bem como do processo de ensino escolar.

De acordo com Veiga (2004), a origem da Didática como disciplina *dos cursos de formação de professores em nível superior*, está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o primeiro instituto de ensino superior que funcionou em conformidade com a Reforma Francisco Campos (1931-1932). Segundo a autora, “[...] a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina “Metodologia do Ensino Secundário”, equivalente à Didática hoje nos cursos de licenciatura”. (VEIGA, 2004, p. 27).

Se observarmos a disciplina dentro dos cursos de formação de professores oferecidos no Brasil entre década de 1930 e a primeira metade da década de 1940, veremos que a Didática foi influenciada pela Pedagogia de tendência tradicional. Em vista disso, a disciplina assumiria um caráter normativo e prescritivo, de acordo com a concepção de ensinar própria daquela tendência pedagógica.

Não por acaso, o Art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 instituiu a Didática como curso e disciplina com duração de um ano. Após alterações feitas na legislação educacional em 1941, o curso de Didática tornou-se independente, realizado ao término do bacharelado no já discutido “esquema três mais um”. (Cf. VEIGA, 2004, p. 27).

Nesta configuração, a atividade de ensino centrava-se no professor. A Didática, em seu caráter normativo, adotava como prioridade um ensino centrado na organização de um conjunto de princípios e regras: métodos de como regular o ato de ensinar.

Nesta direção, os alunos são *os recebedores da matéria* e dos conteúdos curriculares. Há uma grande ênfase na técnica de decorar, memorizando conteúdos para a avaliação do ensino, cuja função é mensurar e classificar os alunos, desvinculando o ensino da realidade concreta dos educandos.

Também no Brasil a crítica àquela concepção de Didática se daria através dos princípios de John Dewey. Esta, seria levada à termo pelo movimento da Escola Nova, representado pelos Pioneiros da Educação, tema oportunamente discutido em nosso primeiro capítulo.

Ora, o escolanovismo propunha a construção de um novo homem, com base nos princípios democráticos. Dito de outra forma, a Escola Nova defendia que todos possuíam o direito a se desenvolverem. No entanto, em um terreno fertilizado pelas desigualdades sociais e econômicas, as possibilidades de concretização deste ideal de homem termina por se circunscrever aos membros das camadas dominantes. No caso do Brasil, “[...] o movimento escolanovista preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria. (VEIGA, 2004, p.28).

Sob a influência da Pedagogia Nova na legislação educacional e nos cursos de formação para o magistério, o professor absorveria o seu ideário. Da mesma forma, a Didática também sofreria a sua influência, “[...] passando a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas”. (VEIGA, 2004, p.28).

Como visto anteriormente, sob essa perspectiva o ensino é concebido como um processo de pesquisa, pois trata os assuntos a serem ensinados como “problemas” passíveis de solução. Desta forma, Candau (2001a, p.22) considera que os métodos e técnicas mais difundidos pela Didática escolanovista foram: “[...] os centros de interesse, o estudo dirigido, as unidades didáticas, os métodos dos projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino, etc...”.

Em contrapartida, Veiga (2004) afirma que, sob a influência da Escola Nova, a Didática foi “[...] entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico”. (VEIGA, 2004, p. 28).

Em consonância com o alinhamento brasileiro com os Estados Unidos, após a segunda Guerra Mundial, a Didática continuaria se movimentando na esteira do escolanovismo. Todavia, com o golpe civil militar de 1964 a disciplina trilharia o que Veiga (2004) chama de “descaminhos”. A Pedagogia nova entraria em crise, cedendo espaço para a tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. Sobre este pano de fundo,

O sistema educacional [foi] marcado pela influência dos Acordos MEC/USAID, que serviram de sustentáculo às reformas do ensino superior e posteriormente do ensino de 1º e 2º graus. Por influência, também, dos educadores americanos foi implantada, pelo Parecer 252/69 e Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, a disciplina “Currículos e Programas”, nos cursos de Pedagogia, o que, de certa forma, provocou a superposição de conteúdos da nova disciplina com a Didática. (VEIGA,

2004, p. 31).

Ainda de acordo com Veiga (2004), ao alterar a ideologia política e a forma de governo, a ditadura instalada em 1964 alterou também os rumos da Educação.

O modelo político e econômico então adotado, baseava-se em um projeto desenvolvimentista cujo objetivo era acelerar o crescimento econômico do país. Nessa perspectiva, a educação desempenharia um importante papel na formação dos recursos humanos “[...] necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação”. (VEIGA, 2004, p.31).

No novo contexto, concebia-se o ensino como uma técnica, predominando os recursos metodológicos em detrimento da aquisição do conhecimento. Diante disso, o ensino da Didática desvinculou teoria e prática, acentuando a dicotomia entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos. Nos cursos de formação de professores, fomentou-se a formação de docentes técnicos, meros executores de estratégias de ensino e de avaliação, para atender às demandas que emergiam do projeto econômico civil militar (VEIGA, p. 39-40).

Por sua vez, a Pedagogia Tecnicista embasava-se numa pretensa “neutralidade científica”, cuja inspiração derivava dos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade. Desta forma, impôs-se ao trabalho pedagógico a mesma lógica que se desenhava no espaço fabril, pois “[...] instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa”. (VEIGA, 2004, p. 40).

Dentro desta Pedagogia, a Didática assume um enfoque “não psicológico”, tendo como preocupação básica a *eficiência e a eficácia* do ensino. À vista disso, os conteúdos tratados centram-se na organização racional do processo de ensino-aprendizagem, privilegiando o planejamento didático formal e a elaboração de materiais instrucionais com base em livros didáticos descartáveis.

Diante de uma acentuada desvinculação entre teoria e prática, a Didática de cunho tecnicista tornou-se simples executora de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Assim, ao enfatizar o formalismo didático, através da elaboração de planos de aula formatados segundo normas pré estabelecidas, a “[...] Didática [foi] concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem”. (VEIGA, 2004, p.40).

Tempo viria, porém, em que o modelo imposto pelo militares cederia às pressões da sociedade civil organizada. No bojo do processo de abertura política iniciado na década de

1980, surgem uma série de estudos empenhados em criticar a educação então dominante. Do ponto de vista teórico, estes estudos dialogavam com as teorias denominadas por Saviani (1983) de “crítico – reprodutivistas”²¹, as quais entendiam a educação como:

[...] instrumento de discriminação social e, portanto, ela própria fator de marginalização. Essencialmente marcada pela divisão entre grupos e classes antagônicas, é fundamentalmente política. O grupo ou classe que detém a maior força é dominante por se apropriar dos resultados da produção social e produz necessariamente marginalização. Nesta perspectiva, a função básica da educação é a reprodução da sociedade. (SAVIANI, 1983, p. 3-4).

Veiga (2004, p.40) também observa que, em consequência, a Didática replicaria o discurso das teorias crítico-reprodutivistas. Assim sendo, nos cursos de formação de professores a disciplina privilegiaria abordagens sócio filosóficas e históricas, secundarizando a sua dimensão técnica. Este tratamento, fruto da opção pela denúncia e pela crítica, acentuaria, porém, uma postura pessimista e de descrédito relativo à contribuição da Didática para a prática pedagógica do futuro professor.

De outra parte, para além do pessimismo, o movimento de “negação da Didática” contribuiria para que alunos e professores revessem sua própria prática, de modo a “[...] torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural. A Didática é questionada e os movimentos em torno de sua revisão apontam para a busca de novos rumos”. (VEIGA, 2004, p.40).

Os movimentos sociais que forçariam a abertura política na década de 1980, abririam caminho para que a Escola e os educadores reivindicassem sua participação na definição da política educacional, bem como incrementaria a luta pela recuperação da escola pública.

Neste novo momento sócio político, o enfoque da Didática privilegiou a realidade social e o contexto no qual a escola se insere. Há, portanto, uma ampliação da visão dos professores para novas perspectivas de ensino, com ações didáticas e pedagógicas capazes de possibilitar a construção de sentidos entre a escola e o ato de ensinar e aprender. Além disso, são postas em pauta as demandas sociais que emergiam dos estudos e reflexões da chamada Pedagogia Crítica, que tem lugar nos debates educacionais a partir de 1979, também no bojo dos movimentos sociais do período.

Sob o olhar da Pedagogia Crítica, torna-se possível pensar o ensino e suas ações como um processo sistemático e intencional, da produção do conhecimento científico e cultural, condição necessária para a tomada de consciência do professor. Esta conscientização do “ser

²¹ Dentre as teorias apontadas por Saviani como “crítico –reprodutivistas”, destacam-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, formulada por P. Bourdieu e J.-C. Passeron; a teoria da Escola como “aparelho ideológico do Estado”, inspirada em Louis Althusser e, por fim, a “Teoria da Escola dualista” que, tal qual a sociedade, se divide em duas redes ligadas à classe burguesa e ao proletariado. Esta última ampara-se nos estudos de C. Baudelot e R. Establet. (Cf. SAVIANI, 1983).

professor” é, pois, necessária para uma Didática crítica que busca desvelar as contradições sociais que permeiam e fazem parte da realidade como elementos constitutivos do cotidiano escolar e da sala de aula.

Também será na década de 1980, que o I Seminário “*A Didática em questão*” colocaria em tela as reflexões críticas acerca da Didática. Promovido pelo Departamento de Educação da PUC/Rio de Janeiro, seria realizado entre 16 e 19 de novembro de 1982, com o apoio do CNPq. Os trabalhos apresentados no Seminário seriam reunidos, posteriormente, em livro do mesmo nome, organizado pelo Prof.^a Vera Candau (2001), atualmente em sua 27^a edição.

Quatro temas agrupam as várias contribuições discutidas no Seminário e publicadas no livro: o papel da Didática na formação de educadores; os pressupostos teóricos do ensino da Didática; as abordagens alternativas para o ensino da Didática e a pesquisa em Didática.

Além das reflexões apresentadas pela própria Candau (2001) que, com base na sua experiência pessoal, apresenta uma análise crítica da evolução do ensino da Didática, considerando a problemática posta em nossa tese de doutoramento julgamos importante destacar, primeiro, a discussão apresentada por Cipriano Luckesi (UFBA). Em o *Papel da Didática na Formação do Educador*, o professor traz à tona o papel político da Didática, entendendo que “[...] todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo [...] ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos instantes de nossas vidas”. Em vista disso, observa que, naquele contexto, eram urgentes as mudanças na disciplina da Didática, pois, “[...] ao exercer o seu papel específico, [a Didática] deverá apresentar-se como elo tradutor do posicionamento teórico em práticas educacionais.” (LUCKESI, 2001 p.25; 34).

Por outro lado, Menga Lüdke (PUC-RJ), se propõe a retrair o “estado da arte” no qual se encontravam as pesquisas sobre a Didática no período. Em *Novos enfoques da pesquisa em Didática*, a autora parte de um panorama histórico acerca da pesquisa em diversos países, demonstrando que à época era possível contabilizar uma série de significativas mudanças na forma de pensar os fenômenos educacionais. Isto posto, apresenta importantes sugestões de pesquisa, que emergiram dos debates ao longo do Seminário realizado em 1982. Dentre outras, destacamos:

- A confluência entre teoria e prática;
- A busca pelo saber desejados aos alunos de diferentes camadas sociais;
- A necessidade de se repensar a tecnologia educacional, com vistas a ser mais “pedagógica” e menos “tecnológica”;
- A busca de soluções viáveis para o ensino;

- A identificação das relações entre os resultados de trabalhos pedagógicos e características “inerentes” aos docentes;
- A compreensão de como a experiência do professor *como aluno*, influencia a sua prática pedagógica.

Por fim, julgamos pertinente referenciar as reflexões apresentadas por Newton Balzan (UNICAMP) sobre as *Realidades e Propostas* da pesquisa em Didática.

O autor considera que uma nova maneira de *pensar e construir* a Didática, exige o desvencilhar de “[...] modismos e jargões e da visão ingênua sobre os problemas educacionais – desvinculados da problemática político-pedagógica-econômico-social – e acima de tudo, do descompromisso com a própria Educação.” (BALZAN, 2001, p. 95).

Seu posicionamento decorre da crítica que empreende à estrutura fragmentária, conteudista e quantificadora que a Didática e o próprio ensino docente apresentavam à época. Para a superação daquele estado de coisas, ou seja, para a construção de uma *nova Didática*, Balzan considerava fundamental compreender o envolvimento das questões educacionais com os aspectos políticos e econômicos, uma vez que “[...] eles permeiam e ao mesmo tempo refletem o aspecto educacional”. (BALZAN, 2001, p.103).

As questões postas pelo I Seminário “*A Didática em questão*”, expressavam ideias, preocupações e sugestões que seriam encampadas na década posterior, pelos pesquisadores da área. Com base em seus estudos e pesquisas, defenderiam a importância do estreitamento da relação entre o ensino e a pesquisa nos projetos que tinham como objeto a formação docente. Dito de outra forma, as investigações, reflexões e práticas de ensino, deveriam potencializar a construção de subsídios ao desenvolvimento da Didática em suas contribuições para a formação de professores. (Cf. OLIVEIRA, Oliveira, 2008, p. 130).

De um modo geral, as pesquisas em Didática empreendidas entre o final da década de 1990 e as décadas iniciais do século XXI, tem demonstrado uma identificação com as mudanças ocorridas na sociedade, bem como na reconfiguração da profissão docente. Nesse sentido, privilegia-se o ensino como prática social complexa, indicando a importância da compreensão epistemológica a partir *das práticas*, nas situações sócio-históricas em que se materializam.

Refletindo sobre a questão, Pimenta (2008, p. 22) considera que a construção do saber didático se dá não só a partir de pesquisas, mas também das experiências dos professores; ou seja, daquilo que fazem e do que podem vir a fazer na escola. Portanto, considera a ação

docente importante para a problematização e o enfrentamento das situações de ensino, profundamente complexas, que se constroem em sala de aula.

Conforme observa a autora, pensar a prática escolar não significa que o conhecimento será formado apenas na experiência concreta do sujeito, “em partícula”. Antes, significa possibilidades de reelaboração, pelos professores, dos saberes teórico-práticos mobilizados em situações concretas. Neste ponto de vista, a teoria possibilita ao professores ressignificar os saberes práticos e construir perspectivas de análises que os façam compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais da sua atividade docente, para nela intervir, transformando-a. (Cf. PIMENTA, 2010, p. 20).

Este entendimento implica em uma reorganização da pesquisa em Didática. Considerando o ensino como prática social e como objeto de estudo da Didática, a formação inicial deve possibilitar aos professores os aportes teóricos e metodológicos necessários para que ele possa pesquisar sua prática intervindo nela e sobre ela. Nas palavras de Pimenta (2010, p. 26), “[...] as novas pesquisas em Didática têm de recolher, articular e interpretar o conhecimento prático dos professores, não para criar uma literatura de exemplo, mas para estabelecer princípios, pressupostos, regras em um campo de atuação”.

Na perspectiva de pensar a questão epistemológica da prática, Pimenta (2010, p. 16) observa que falta clareza a muitos professores e pesquisadores quanto à natureza, ao objeto e aos métodos no campo da educação. A autora nos recorda de que o objeto de investigação da Didática é *o ensino*, entendido como prática social complexa em situações historicamente contextualizadas. Da mesma forma, a prática de ensinar estabelece relações com as estruturas sociais e com o seu funcionamento, ou seja: o ato de ensinar ultrapassa as dimensões individuais, não se desenvolvendo como uma prática autônoma, mas como uma prática humana e social na qual compromete os envolvidos mutuamente.

3.1.1. O atual campo investigativo da Didática: Eixos e Temas propostos no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, entre 2010 e 2016.

Os ENDIPEs nasceram na década de 1980, a partir da experiência pioneira do já citado *I Seminário A Didática em Questão*, realizado em 1982 e, do *I Seminário A Didática em Questão*, em 1983, ambos sob a coordenação da Prof.^a Vera Maria Candau²².

Desde a sua criação, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino se constitui em um espaço privilegiado para a apresentação e o debate de pesquisas, estudos e

²² O formato atual do ENDIPE, foi assumida a partir de 1985. Desde então ocorre de dois em dois anos, em diferentes Estados e são organizados por Instituições de Ensino Superior.

experiências que buscam responder questões emergentes do processo de ensino e aprendizagem. Conforme apresentação constante no website dedicado ao XV ENDIPE, o Encontro pode ser definido como “[...] um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas à temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo”. (XV ENDIPE, 2010).

Contando com um público, em sua maioria, composto por docentes e discentes atuantes em programas de Pós-graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nas redes de Educação Básica, o ENDIPE se consagrou como o maior evento acadêmico brasileiro, na área da Educação. Sua finalidade permanece sendo a de “[...] socializar os resultados de estudos, pesquisas e práticas”, constituindo-se como um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões”. (XV ENDIPE, 2010).

Assim, para melhor compreendermos o panorama do campo investigativo da Didática, neste início do século XXI, fizemos um breve levantamento das ementas das temáticas priorizadas pelos últimos ENDIPEs, destacando os eventos que ocorreram entre 2010 e 2016.

A começar pelo XV ENDIPE, realizado em 2010 pela Faculdade de Educação da UFMG- FAE, observamos que o Encontro teve por temática geral a seguinte proposta: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Segundo os organizadores, o objetivo do XV Encontro era “[...]socializar resultados de estudos e pesquisas no campo da didática e das práticas de ensino, em diálogo com diferentes áreas da educação”. Além disso, especificamente, propunha-se a:

[...] discutir a produção acadêmica no campo das práticas educativas, do trabalho docente e da formação do professor; possibilitar a articulação de grupos de pesquisas que trabalham com temáticas similares; ampliar a compreensão sobre a produção teórica e sobre sua aplicação em diferentes espaços educativos. (XV ENDIPE, 2010).

A temática geral do XV ENDIPE foi dividida em 28 subtemas, os quais, por sua vez, suportaram *noventa* diferentes Simpósios Temáticos. Em conformidade com nossa proposta de estudo, observamos que a *Didática* foi tratada no subtema 5, abraçando os seguintes Simpósios: *A didática e os processos de formação de professores; Epistemologia e Didática; Acertos e desacertos entre a formação e o trabalho docente; Convergências e tensões nas pesquisas sobre a aprendizagem da docência; O livro didático sobreviverá às novas tecnologias?*

Na organização e condução dos Simpósios que se desenrolaram no subtema 5, contaram-se pesquisadores renomados no campo da reflexão Didática, dentre os quais destacamos Ilma Passos (Uniceub e UnB), José Carlos Libâneo (UCG), Olga Teixeira Damis (UFU) e Kazumi Munakata (PUC-SP). Ressalte-se, que os trabalhos apresentados foram reunidos numa coletânea de seis volumes, publicados pela Editora Autêntica. Incluindo o volume 4, consagrado à *Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*, os livros podem ser acessados na página Publicações, do website do Evento²³.

Tendo por tema geral *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*, o XVI ENDIPE, realizado no ano de 2012, tinha como proposta,

[ser] um espaço de articulação de trabalhos que, ao considerarem o ensino como prática social e com base nos campos teórico e disciplinar da Didática e das Práticas de Ensino, indiquem caminhos e perspectivas teóricas, metodológicas e políticas para a superação dos entraves que geram cada vez mais uma desigualdade social, a partir da sonegação do ensino de qualidade, como direito de todos que passaram a ter acesso à escolaridade. (XVI ENDIPE, 2012).

O evento foi organizado em torno de três grandes eixos temáticos, por sua vez divididos em subtemas. Dentro das propostas gerais que informavam os eixos, observamos que o primeiro eixo, denominado de *Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula*²⁴, contou com a apresentação de trabalhos que se alinhavam com quatro subtemas, cujas propostas estão dispostas a seguir:

1. Currículo Interdisciplinar e Projeto Político-Pedagógico; escola de nove anos, escola em ciclos e a avaliação – desdobramentos para a Didática e para as Práticas de Ensino no cotidiano escolar: As lógicas curriculares que se propõem a superar a fragmentação do conhecimento no currículo organizado em disciplinas, apontando possibilidades ao campo epistemológico, disciplinar e da atuação da Didática e das Práticas de Ensino para a melhoria da qualidade da educação escolar em seus vários níveis. As concepções, fundamentos e ideologias que sustentam a ampliação dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem e o paradoxo dos controles externos que atravessam os sistemas educacionais e se sobrepõem às culturas institucionais das escolas.

²³ Os livros estão disponíveis no link: < <http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>>

²⁴ Dentre outros temas, o eixo *Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula*, se propunha a receber trabalhos cuja proposta de pesquisa privilegiavam: [...] as decorrências de decisões políticas que nos últimos anos estão transformando a organização escolar em todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior), no contexto do novo Plano Nacional de Educação, colocando novas demandas aos projetos político-pedagógicos das escolas, à organização das situações de ensino e de aprendizagem, ao currículo e ao trabalho docente; pesquisas em Didática e Práticas de Ensino que apresentem contribuições para a melhoria da escola pública nesse contexto; pesquisas que trazem do cotidiano da escola os temas da diversidade cultural da sociedade brasileira identificando as concepções que embasam a constituição das memórias, das identidades pessoais, profissionais, institucionais e das práticas educativas [...] (XVI ENDIPE).

2. *Didática e Práticas de Ensino: diversidade cultural e desigualdade social e os impactos à Didática e às Práticas de Ensino no cotidiano escolar*; as possibilidades de práticas institucionais, educativas, pedagógicas e docentes que respondam com qualidade formativa às questões que emergem do cotidiano escolar referentes aos temas: desigualdade social; memórias e identidades; culturas institucionais; relações étnicas, de gênero e sexualidades; e processos de subjetivação.

3. *Didática e Práticas de Ensino e Temas da Contemporaneidade*: os desdobramentos aos campos epistemológico e disciplinar da Didática e das Práticas de Ensino no que se referem a temas como o acesso ao conhecimento e o conhecimento escolar, cidadania, direitos humanos e construção de sentidos, violência escolar, políticas de inclusão e novas formas de exclusão escolar/social.

4. *A Didática e as Práticas de Ensino: Diálogo de Saberes*: a relação dos saberes próprios dessas áreas – saberes pedagógicos, conceituais e metodológicos das áreas específicas nos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. (Cf. XVI ENDIPE, 2012).

Em se tratando do segundo eixo, intitulado *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*²⁵, foram recebidos estudos que, dispostos em novos quatro subitens, consagraram os seguintes temas e ementário:

1. *A Didática e as Práticas de Ensino como campos disciplinares na formação de professores*: O campo disciplinar da Didática, que trata do ensino e sua transformação em conteúdos formativos e da explicitação de seus fins político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e didáticos, e as Práticas de Ensino compreendidas como Didáticas Específicas ou Metodologias do Ensino das diferentes áreas de conhecimento.

2. *A Didática e as Práticas de Ensino e as condições de trabalho docente*: O campo disciplinar da Didática e das Práticas de Ensino relacionados às reais condições de vida e de trabalho docente, em situações de intensificação e precarização, carreira profissional e a qualificação do/no trabalho.

3. *Programas de Formação de Professores*: entre concepções, propostas e experiências: As atuais políticas de formação de professores e suas relações com os campos disciplinares da Didática e das Práticas de Ensino.

²⁵ No eixo *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*, foram privilegiados estudos que tratavam das “[...]diferentes políticas, propostas e processos relacionados à Formação Inicial e Continuada de Professores, considerando-se os diferentes níveis e modalidades de ensino; das concepções que orientam ações formativas e o seu desenvolvimento; da configuração de projetos formativos e seus desdobramentos práticos; dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; da construção e desenvolvimento de identidades, socialização, profissionalidade e profissionalização de professores e estágios curriculares [...] considerando-se suas diversas facetas e determinantes: históricos, econômicos, sociais, psicológicos/cognitivos, afetivos e éticos – entre outros - tendo em vista diferentes áreas de conhecimento; dos níveis e sistemas de ensino; dos contextos e fases da carreira docente. Está ainda incluída a discussão sobre o conhecimento docente para o ensino e a sua configuração à luz das inúmeras variáveis intervenientes: políticas públicas, cultura da/na escola, condições objetivas de trabalho docente, as TIC - tecnologias de informação e comunicação, assim como as concepções e práticas que as norteiam. (XVI ENDIPE).

4. *Programas de Formação de Professores a Distância: entre concepções, propostas e experiências:* A formação de professores a distância, no contexto das políticas de formação não presencial ou semi-presencial, e suas relações com os campos disciplinares da Didática e das Práticas de Ensino. [sic.] (Cf. XVI ENDIPE, 2012).

Finalmente, dentro do terceiro eixo, destinado à discussão *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*²⁶, um único subitem contemplou, especificamente, a Didática, qual seja: *Didática e Práticas de Ensino e as Tecnologias de Informação e Comunicação e seus impactos no cotidiano das práticas pedagógicas e de ensino*. Como proposta reflexiva, o subitem abraçou “[...] o uso das TIC nas relações professor-aluno-conhecimento, no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades formativas inerentes à educação escolar.” (XVI ENDIPE, 2012).

O XVII ENDIPE, realizado no ano de 2014 em Fortaleza, sob a responsabilidade na Universidade Federal do Ceará, enfatizou o seguinte tema geral: *A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Nesta edição do evento, as propostas temáticas sofreram ligeira inversão, pois, desta vez, o tema da Didática foi especificamente destacado nos três eixos temáticos que encimaram as reflexões propostas no evento.

Eixo 1. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola: A Didática como atividade pedagógica que estrutura o trabalho docente e a interação professor-aluno na construção do conhecimento e na reflexão sobre a prática.

Eixo 2. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores: Reflexão sobre a função mediadora da Didática e da Prática de Ensino na construção da identidade profissional, enfatizando aspectos significativos da formação de professores e análises da relação entre teoria e prática no fazer pedagógico.

Eixo 3. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade: Discussões acerca das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas sob a visão crítica e emancipadora, considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Temas relacionados a diversidade, inclusão,

²⁶ A ementa geral do eixo *A didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*, propunha socializar e discutir trabalhos que tivessem como foco de investigação “[...] o processo de ensino e de aprendizagem inserido em realidades escolares. Assim, considerando as políticas públicas que vêm influenciando diretamente o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, busca-se discutir: as parcerias público/privado nos sistemas de ensino e os seus desdobramentos nas redes públicas, em especial no que se refere à autonomia das escolas na definição de seus projetos político-pedagógicos, à relação professor-aluno e às relações entre todos os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas; o impacto das TIC (tecnologias de informação e comunicação) na gestão escolar, nas relações pedagógicas entre professor-aluno, no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades escolares; a gestão da escola, do currículo e do projeto político-pedagógico em suas possibilidades de construção de uma escola autônoma, solidária, coletiva e colaborativa entre professores, alunos e famílias; o resgate e o valor da escola pública em experiências que efetivamente ocorreram e ocorrem em todo o país, ressaltando a função social de democratização da educação e da escola pública brasileira.” (XVI ENDIPE).

multiculturalismo, direitos humanos e interdisciplinaridade, dentre outros. Interfaces entre educação, escola e sociedade. (XVII ENDIPE, 2014).

Dentre os eixos propostos no evento, apenas dois subeixos tomaram a Didática, especificamente, como tema. Suas propositivas, seguem abaixo:

Subeixo 2.2. *Tendências investigativas no campo da Didática e da Prática de Ensino Tendências contemporâneas nos estudos da Didática e da Prática de Ensino*: fundamentos, metodologias, práticas e contribuições para a formação de professores.

Subeixo 3.2. *Temas emergentes na relação da Didática e da Prática de Ensino com a Sociedade*: Estudos que apontem os desafios e as potencialidades, no cenário político-educacional contemporâneo, de questões sociais referentes a temas emergentes, tais como: direitos humanos, cultura de paz, diversidade, ECA, entre outros. (XVII ENDIPE, 2014).

O último Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino pesquisado, o XVIII ENDIPE, foi realizado em 2016, em Cuiabá, sob a responsabilidade de UFMT. O encontro foi realizado no contexto político atual, no qual proliferam embates e sérias preocupações com a educação pública. Com a temática ampla, “*Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*” o encontro não se furtou em trazer para o campo da pesquisa os desdobramentos e as implicações dos rumos políticos do país. Nesse sentido, o coordenador geral do evento, o Professor Silas Borges Monteiro, tece as seguintes reflexões, ao apresentar o XVIII ENDIPE:

Neste momento, não há como deixarmos de lado o contexto político que vivemos. Político no sentido clássico, como preocupações com o espaço público, com os desdobramentos das ações dos governos em todos os níveis. Ocasão em que o ENDIPE sai às ruas para avisar de sua chegada em 2016, passamos por questões que atingem diretamente nossas reflexões acerca da Didática e da Prática de Ensino: o processo de aprovação das Diretrizes Nacionais para os cursos de Formação de Professores; a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, com as fortes reações às questões de gênero; uma avassaladora onda conservadora que tem tomado o país; a substituição dos debates didáticos e soluções pedagógicas ao problema do ensino pela medicalização em massa de nossas crianças; as condições objetivas de trabalho dos professores que permanecem fora da agenda de prioridade dos governos; a reação dos gestores públicos e da população ante à manifestação legítima de professores, sempre com violência e descaso; a falta de clareza do governo federal sobre o que realmente importa em termos de financiamento da educação no nível fundamental, médio e superior. [...] Ao mesmo tempo, cotidianamente, milhares de professores nos mais de 5000 municípios do país, recebem seus alunos e vivem as situações mais contraditórias; colhem sucesso, a despeito da preocupação pública com a educação; amargam fracassos, pelo qual são, muitas vezes culpabilizados. É como se estivessem no fogo cruzado entre os discursos produzidos por governos, população, organizações, lutando para encontrar respostas consistentes e transformadoras. [...] O ENDIPE não consegue responder a todas essas questões, mas faz seu papel de insistir no debate em vista da construção de uma escola laica, pública, gratuita, uma

educação que atinja a todos em direção à compreensão das diferenças, da inclusão, que tenha como objetivo a excelência de sua qualidade. (XVIII ENDIPE, 2016).

As questões prementes de nossa realidade, as quais são observadas até o momento da confecção da presente Tese, foram discutidas em três eixos temáticos os quais, a exemplo dos eventos anteriores, também se subdividiram em subeixos. Também nesta edição, o ENDIPE privilegiou a Didática no tratamento geral dos eixos temáticos e seu ementário, conforme expresso a seguir:

Eixo 1. *Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública*: Os pressupostos teóricos e práticos da Didática e os saberes necessários à docência no cotidiano escolar; A multidimensionalidade da prática pedagógica nos diferentes campos de conhecimento; Resgate histórico-crítico da educação brasileira: trajetória e seus desdobramentos nas práticas de ensino frente aos desafios da contemporaneidade; Formação inicial de professores e a reconfiguração das relações do trabalho na escola pública; Educação Básica e aprendizagens: sistematização do conhecimento, inteligência, e sociabilidade; Produção do conhecimento escolar e a (re)formulação de propostas educacionais inovadoras; Inserção da cultura didática digital na escola pública; Sobre novos e outros fazeres docentes e discentes.

Eixo 2. *Didática, profissão docente e políticas públicas*: Trabalhos provenientes de pesquisas e estudos acerca da Didática e sua relação com as experiências educativas, saberes docentes nas Escolas e Universidades, bem como, referentes ao estudo das políticas públicas educativas, em especial políticas da profissão docente, considerando temáticas referentes à formação continuada/desenvolvimento profissional, carreira, valorização docente, currículo e avaliação, sempre fazendo aproximações com a didática.

Eixo 3. *Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais*: Discussões acerca das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nas diretrizes curriculares, nos projetos pedagógicos, nas práticas docentes e nas diversidades educacionais em espaços escolares e não escolares, considerando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Temas relacionados a diversidades, inclusão, multiculturalismo, direitos humanos, educação ambiental, do campo, indígena, quilombola, étnico-racial, de jovens e adultos, inclusiva, diálogos de saberes, tradução, interdisciplinaridade, dentre outros. Interfaces entre comunicação, escola e comunidade. (XVIII ENDIPE, 2016).

Como podemos observar, diferente do evento anterior, os eixos temáticos do XVIII ENDIPE receberam um número maior de subeixos dedicados mais especificamente à reflexões e pesquisas no campo da Didática:

Eixo 1.

Subeixo 1 – Didática: relação teoria/prática na formação escolar. Educação como direito público e bem social; Educação formal: o saber científico como produção social e herança cultural; A escola e a formação humana. Práticas pedagógicas e concepções de novas culturas escolares; Saberes necessários e as novas modalidades de formação de professores nos cursos de

Licenciatura; Os conhecimentos básicos para o exercício da docência: profissão e organização do trabalho pedagógico; Práticas e estágios na Pedagogia: fragilidades constantes e urgências da formação.

Eixo 2.

Subeixo 1 – Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos. Presença, estatuto e contribuições da Didática nas experiências educativas nos contextos escolares e universitários e alternativas metodológicas inovadoras (ensino-aprendizagem baseada em investigação, teoria de atividade, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Contínua Docente, simulação/demonstração de experimentos pedagógicos, etc.), considerando a interrelação entre a Didática e os Saberes Docentes.

Subeixo 2 – Didática, currículo e avaliação. Aproximações e distanciamentos entre Didática, Currículo e Avaliação da aprendizagem, do desempenho profissional e institucional, considerando a complexidade dos processos educativos e o papel da Didática na implementação do currículo e dos sistemas de avaliação em larga escala.

Eixo 3.

Subeixo 1 – Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas. A relação dos saberes pedagógicos, conceituais, curriculares e metodológicos nos processos de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não-escolares, articulando cultura, multiculturalismo e diálogos de saberes no contextos da educação indígena, quilombola, étnica-racial, do campo, etc.

Subeixo 2 – Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes. As reflexões sobre a práxis pedagógica no reconhecimento do papel transformador e emancipatório de uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa na promoção da educação inclusiva, da educação de jovens e adultos, da educação ambiental, educação em direitos humanos e da Terra e da educação popular.

Subeixo 3 – Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo. Os desdobramentos dos campos epistemológicos e curricular da didática e da prática de ensino no que se referem aos desafios e criações da contemporaneidade como cidadania, gênero, sexualidade, educomunicação, didática da tradução e da diferença. (XVIII ENDIPE, 2016).

Ao analisarmos as ementas e títulos dos eixos temáticos que nortearam as reflexões dos ENDIPESs entre 2010 e 2016, inferimos que os atuais trabalhos no campo investigativo da Didática, buscaram ressituar a disciplina do ponto de vista político, pensando os temas de estudos a partir de referenciais que permitam abordar a pluralidade das questões que perpassam a educação na sociedade brasileira atual.

As temáticas dos estudos colocaram em cena a diversidade cultural, a interdisciplinaridade, as questões de gênero, pensando a reinvenção da Didática em diferentes espaços escolares. Além disso, observa-se uma preocupação com as várias possibilidades da

Didática, a qual define o trabalho docente como seu objeto de estudo, bem como sua interlocução com os novos paradigmas da sociedade como as novas tecnologias de informação, o multiculturalismo e a educação para a cidadania e direitos humanos.

Não obstante, é pertinente o balanço apresentado por Candau (2001a), de que as reflexões postas nos vinte anos iniciais dos ENDIPEs descortinaram um novo cenário, contraditório e ambíguo, marcado pela globalização e pelas reformas educacionais neoliberais mas, também, pelas propostas de atenção aos grupos sociais excluídos, à diversidade cultural, às questões étnicas, de gênero e sexualidade, à interdisciplinaridade e aos múltiplos espaços de educação [...] (Cf. (CAUDAU; OLIVEIRA; SOARES; SILVA, 2001).

Assim, a pesquisa no campo da Didática tem retroalimentado uma profícua produção bibliográfica que, conforme salienta Libâneo (2012), abrange “[...] questões teóricas e epistemológicas, questões do exercício docente, didática das disciplinas, as práticas de ensino, a articulação entre a didática e a pesquisa no âmbito cultural, a relação teoria e prática na formação inicial e continuada, o estágio profissional.” (LIBÂNEO, 2012, n.p.).

Cabe, a seguir, destacar parte daquela produção.

3.2. Questões para a reflexão: aspectos da produção bibliográfica atual sobre o campo da Didática

A trajetória investigativa e conceitual da Didática tem se tornado objeto de debates e é representada na literatura através de vários estudos, dentre os quais podemos citar: Candau (1983), Oliveira (2006; 2008b), Libâneo (1996, 1999, 2002, 2013), Pimenta (1996, 2000b, 2013) e Veiga (2002, 2004a, 2011).

De um modo geral, as pesquisas e estudos realizados atualmente na área da Didática, têm levantado questões desafiadoras. No sentido de promover o rompimento com procedimentos e técnicas como a instrumentalização do ensino, propõem a transformação do modelo escolar vigente, considerando a necessidade de pensar a educação como prática social. O processo de ensino e aprendizagem compreendido nessa perspectiva, deve ser inserido de forma sistematizada no âmbito escolar e fazer parte de um contexto amplo e complexo de transformação social.

O campo investigativo da Didática tem sido marcado por estudos que envolvem questões teóricas e epistemológicas, aproximando-as com as práticas de ensino e com a necessidade de interdisciplinar os conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, torna-se necessário considerar as transformações sociais que tem lugar na sociedade contemporânea, e

que abarcam as múltiplas determinações constituinte dos saberes docentes e das práticas educativas. Afinal, articulado à realidade, o ensino é dinâmico, devendo ser compreendido como uma ação em movimento, com as demais dimensões que compõem a história social do homem.

O objeto de estudo da Didática e a ocupação do seu campo disciplinar e investigativo, vem sendo pensado em interação com outras áreas do conhecimento. Esse ponto é considerado por Candau (2001a) como positivo, pois permite dialogar com outras perspectivas epistemológicas, filosóficas e culturais, observando a necessidade da área de reconhecer e enfrentar-se com a pluralidade de campos.

Refletindo acerca da produção do conhecimento apresentado nos últimos anos no GT de Didática da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, Pimenta et. al (2013) observam que os estudos vem transitando por uma série de temáticas, nas quais se destacam preocupações com a epistemologia e as bases teóricas da didática; suas articulações com a docência e a pesquisa; as teorias educacionais e os contextos escolares; as metodologias, as relações comunicacionais e as técnicas de ensino; as práticas pedagógicas de ensino em novos contextos de políticas educacionais; a avaliação; a formação inicial e contínua de professores; o ensino e a aprendizagem, bem como balanços de pesquisas em campos específicos de ensino. (Cf. PIMENTA, et.al. 2013, p.154).

Embora esta tendência possa parecer uma “dispersão”, Faria (2016) considera que a área da Didática em seu campo investigativo e de conhecimento, não vivencia um dispersão, mas uma pluralidade teórica no modo de entender o objeto da Didática. Portanto, o que poderia sugerir uma flutuação temática e perda de foco, devem ser compreendidos numa perspectiva contemporânea, que considera o processo de ensino como prática social.

Também vai nesta direção, as considerações de Pimenta et. al., (2013), para quem,

Essa complexidade de temáticas não é uma dispersão, mas assuntos e situações que estão atrelados à condição de ensino. Outras questões ainda rebatem nesses temas, tais como: a questão do currículo; do saber ensinável (transposição didática); das práticas multiculturais; os processos de inclusão social/cultural; os novos recursos de apoio ao ensino, digitais ou não; os projetos prévios que são impostos à escola; as formas de tutela à prática docente; as organizações espaço temporais da escola como, por exemplo, a escola em ciclos, entre outras. (PIMENTA et. al. 2013, p.152).

Para os autores, esta ampla abordagem temática pode ser compreendida pelo paradigma da “multirreferencialidade”, pois expressa a complexidade da área, cujo foco é o ensino *como prática social*. Por este motivo, necessariamente, leva em consideração os sujeitos envolvidos, bem como os contextos em que se desenvolve.

Outro aspecto relevante da produção bibliográfica no campo da Didática, diz respeito às *categorias de análise* utilizadas nos trabalhos. O conjunto observado de quatro grandes temas, a saber: 1.o processo ensino-aprendizagem; 2.as concepções de professor e de formação docente; 3.o trabalho docente nas escolas e 4. as finalidades do processo ensino-aprendizagem, evidenciam a “[...] apropriação dos procedimentos de investigação, bem como o desenvolvimento e a consolidação da pesquisa de natureza teórica e de campo na área.” (PIMENTA, et.al., 2013, p.155).

No que diz respeito às abordagens metodológicas, a produção intelectual contemporânea destaca tanto as questões de natureza teórica quanto aquelas que tomam a prática pedagógica como objeto de análise. De acordo com Pimenta et. al. (2013), centram-se na compreensão dos fenômenos educativos numa perspectiva “compreensiva” a qual,

[...] busca construir conhecimento na inter-relação com as explicações teórica e historicamente sustentadas. As atuais abordagens da epistemologia da prática, compreendendo o ensino como fenômeno complexo e o espaço escolar numa perspectiva ecológica, apontam para uma possível superação de uma perspectiva individualista por uma perspectiva pública (de compromisso social) das práticas escolares. (PIMENTA, et.al., 2013, p.155).

Como se vê, a abordagem epistemológica da Didática tem se constituído como um campo rico de estudos. As investigações acerca da disciplina igualmente destacam a formação docente, questionando como suas contribuições são apropriadas para a atuação dos professores em sala de aula. Conforme lembra Oliveira,

O domínio do saber da didática como campo de conhecimento e a familiaridade com os processos de pesquisa na área, em suas questões não resolvidas, por certo auxiliam o professor nas suas investigações, reflexões e práticas de ensino e de pesquisa na área da Didática, que, por sua vez, por certo potencializam a construção de subsídios ao desenvolvimento da área em suas contribuições para a formação do professor. (OLIVEIRA, 2008, p.130).

Todavia, a despeito desta profícua produção intelectual, Libâneo considera o incômodo dos pesquisadores do campo da Didática em perceberem que as teorias, os modelos de ensino - aprendizagem e suas próprias pesquisas, pouco têm afetado o exercício profissional dos licenciados. (LIBÂNEO, 2013, p. 149). A este respeito, afirma:

Observamos, ainda, que embora os estudos tratem de temas diferenciados, aqueles que se aproximam das contribuições da Didática e das Didáticas específicas para a formação de professores, parecem menos privilegiados. Esses estudos podem estar sinalizando para o fato de que a didática e o seu objeto de estudo estão novamente postos em questão, com pouca clareza sobre o que lhe é específico. Ou seja, os professores que ensinam e pesquisam sobre a didática ainda não parecem familiarizados com o que

constitui o campo disciplinar da didática, mesmo em detrimento de estudos importantes sobre a área e do avanço do ensino e da educação na sua dimensão social. (LIBÂNEO, 2012, n.p).

Para Libâneo, a Didática é, ao mesmo tempo, disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional e, como tal, é sua a tarefa de “[...] formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados no trabalho docente”. (LIBÂNEO, 2012, n.p). Por este motivo, o autor considera fundamental garantir à Didática a sua especificidade, de modo a:

[...] assegurar o papel da disciplina como imprescindível à formação profissional dos professores e de campo investigativo com características próprias; ou abdicar de postular a especificidade de seu objeto, aceitando a fragmentação de seu conteúdo em temas dispersos, com danos à qualidade da prática docente voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p.65).

Trata-se, pois, de um desafio colocado ao campo da disciplina, tanto na sua docência quanto na sua pesquisa.

Diante do exposto, entendemos que o ensino da Didática é um dos determinantes no processo de formação de professores e, por isso mesmo, cabe ao ensino da Didática e das Didáticas Específicas articularem-se à ciência pedagógica, numa relação de subordinação e ligação, uma vez que, ausente dos fundamentos pedagógicos que lhes dão suporte, perdem sua identidade epistemológica. (Cf. FRANCO, 2008, p.85). Vai nesta direção, também o posicionamento de Pimenta et. al, pois, conforme afirmam os autores, a Didática se estrutura nas possibilidades de mediação entre o ensino, prioritariamente na responsabilidade de professores e a aprendizagem dos alunos.

Enfatizamos que a Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las. (Cf. PIMENTA, et. al. 2013, p.150).

Consideramos que é vital à pesquisa em Didática focar questões oriundas das necessidades da escola sobre o fenômeno do ensino, também considerando a sala de aula como lócus de estudo. Da mesma forma, é fundamental procurar nessa perspectiva, a construção de saberes relacionados às especificidades dos conteúdos da Didática e Didáticas Específicas para a organização do ensino e da aprendizagem do aluno.

É necessário centrar-se nas demandas da prática, aproximando-se dos professores, pois consideramos que essa aproximação contribui para o diálogo com as salas de aula, com o

aprimoramento das práticas docentes, com o redimensionamento da formação de professores e, também do ensino.

Interessa ressaltar que a partir do momento em que pensamos as bases materiais e históricas das ideias didático pedagógicas, é possível depreender que as relações mediadas pelos saberes da Didática se situam e se materializam na relação ensino e aprendizagem. Da mesma forma, sua totalidade concreta media o desenvolvimento cognitivo e subjetivo dos alunos e, ainda, transforma o ensino.

3.3. Didática e Currículo

Conforme observamos no início deste capítulo, “falar e pensar” em Didática, em sua historicidade, seu objeto e de estudo e sua produção intelectual, implica, também, falar e pensar no Currículo. Conforme o entendimento de Moreira, “[...] se a Didática precisa ocupar-se dos problemas relacionados ao conteúdo de um projeto pedagógico e se, por outro lado, os estudos de currículo se estendem até a prática, está-se diante [...] de campos superpostos, coincidentes em seus objetos, embora procedentes de âmbitos culturais e acadêmicos distintos. (MOREIRA, 1998, p.17).

Destarte, ao refletirmos sobre o campo da Didática e das Didáticas Específicas, temos por desafio pensar, também, na importância do campo do Currículo. Ora, as questões curriculares preocupam uma série de pesquisadores que se debruçam sobre o estudo epistemológico da educação²⁷. Dentre os vários e relevantes autores que privilegiaram o tema para suas reflexões, destacamos as considerações de Young (2000, 2010, 2014), o grande expoente da chamada “Nova Sociologia da Educação”²⁸, Moreira e Silva (2002) e de Apple (2006).

Para Young o currículo é uma *construção social*. Assim, como também compreende que educação e conhecimento são inseparáveis, afirma que nas sociedades modernas o propósito do currículo não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novos conhecimentos. Por

²⁷ Dentre outros, ver: GOODSON, I. F. (1995). **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes; MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002; APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²⁸ Esta corrente de pensamento, iniciada na Inglaterra da década de 1970 pelo próprio Young, constitui-se na primeira corrente sociológica voltada, primordialmente, para a discussão do currículo. O marco de surgimento da Nova Sociologia da Educação, é a obra **Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education**, editada por Young em 1971. Nela encontram-se artigos hoje considerados clássicos. Dentre os principais colaboradores da obra, além do editor, destacam-se: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie. (Cf. MOREIRA; SILVA, 2002).

este motivo, entende que qualquer seleção de conhecimento deriva das contradições sociais e que, justamente por isso, deve contribuir para a superação das desigualdades:

[...] as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Colocada sob esta perspectiva, a reflexão acerca do Currículo se decalca de aspectos puramente metodológicos para adentrar na análise crítica da sociedade. Desta forma, a seleção de conhecimento que define a formatação de um Currículo, deriva, portanto, de um terreno marcado por disputas, escolhas e interesse. Neste sentido, Apple lembra que o Currículo não se destaca do componente ideológico. Por isso mesmo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Moreira e Silva nos lembram de que desde a sua origem, o campo do currículo tem sido associado ao controle social. Desta forma, para a elaboração de currículos e programas há sempre uma seleção que perpassa o “o que” e “como”, considerando-se o caráter dos discursos que serão transmitidos. Por isso mesmo, “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.8).

Por serem, ambos, construções sociais, Currículo e Didática se inter-relacionam de forma tensa e concorrente. Ainda que um campo seja integrante do outro, “[...] ambos possuem identidade própria, contam com lógicas conceitual-epistemológicas próprias. Estas influenciam as suas identidades, os seu graus de autonomia e a interseção entre esses campos e entre eles e outros campos de estudos e práticas”. (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Interessa-nos, porém, o sentido de cooperação entre eles para o processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos como Sacristan (1994) que não se elabora um discurso rigoroso sobre o ensino se não se levar em conta os problemas relativos aos conteúdos. Por

outro lado, também é importante reconhecer que, como disciplinas, ofertadas nos cursos de formação de professores, Currículo e Didática possuem limites tênues,

[...] facilmente transponíveis, o que se compreende, dado que obviamente o ensino se efetiva a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino. Outro aspecto que responde pelo esgarçamento das fronteiras é que, apesar do consenso quanto aos objetos de estudo dos dois campos, são variáveis as concepções de ensino e currículo, o que acarreta ambigüidades, indefinições e superposições nos rumos tomados por ambos [sic]. (MOREIRA, 1998, p.12).

Sendo assim, nossa própria pesquisa não pretende fragmentar os campos e sim focar nas contribuições das áreas da Didática e Didáticas Específicas, para a formação do professor no curso de Pedagogia. Afinal, conforme destaca Oliveira (2014, p.20), “[...] “os campos da Didática e do Currículo, quando tratados como disciplinas escolares em cursos de graduação e pós-graduação, têm como ponto de partida e ponto de chegada a formação de professores”.

Conforme as palavras de Guimarães Rosa, entendemos que *o encontro está na travessia*. Por este motivo, o que nos importa é a possibilidade de diálogo. Assim, no presente trabalho, situamos nossa análise para além das divergências teóricas entre esses campos. Entendemos que ao investigarmos a Didática e as Didáticas Específicas, ambas se referem aos fenômenos concretos do ensino e da aprendizagem, que se materializam na sala de aula e que, portanto, têm como foco não apenas o didático, mas também os fenômenos sociais e culturais que com eles dialogam, interagem e confluem.

Por este motivo, é importante dialogar com os estudos que abordam a Didática e Didáticas Específicas, articuladas à ciência pedagógica, numa relação estreita de interligação e aderência, pois, conforme destaca Franco (2014, p.5), “[...] uma vez ausentes dos fundamentos pedagógicos que lhes dão suporte, tornam-se mera tecnologia”. Vale lembrar que a natureza do conhecimento profissional do professor se constitui a partir da interação de uma diversidade de conhecimentos, quais sejam: conhecimento de conteúdos, dos currículos, da teoria pedagógica que se integra pela epistemologia da prática, dos conhecimentos sociais e históricos dos sujeitos e dos seus contextos, que sustentam a tradição história do como ensinar, que confluem no ato didático.

Conforme destaca Roldão (2014, p. 96), torna-se questão essencial para o desenho da formação de professores, seja qual for o momento da sua formação, situar como prioritário o seguinte questionamento: que conhecimento é necessário ao professor para assegurar a função complexa de ensinar, como ato sustentado de promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém? Desta forma, a formação se configura na ação do professor, “[...] nesse plano que se situa a centralidade da relação currículo didática como campos de conhecimento educacional

nucleares, convergentes e interligados, que não se substituem um ao outro, mas se interligam de forma estrutural.” (ROLDÃO, 2014, p. 99).

Ainda sobre a interação entre os campos da Didática e do Currículo, é possível apreender, como afirma Libâneo (2012), que eles abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática; mas, apesar de terem objeto de estudos coincidentes, têm incompatibilidade de “conjunção teórica”. Torna-se salutar pontuar que seus estudos receberam influências importantes pelos saberes produzidos pelas pesquisas dos campos da Teoria Curricular Crítica e pelas posições pós-estruturalistas. Estas reflexões possibilitam aos professores perceberem que os processos de ensino e aprendizagem precisam ser pensados para além de meras aplicações técnicas e tratamentos dogmáticos dos saberes didáticos em sala de aula.

A partir das orientações das pesquisas acenam para um novo cenário com possibilidades de colaboração e interface desses campos para a formação de professores. Além disso, nos orientamos por esse caminho, partilhando das concepções epistemológicas do saber da Didática, que amplia seu campo conceitual e, também, para a necessidade de compreensão da ampliação conceitual do campo do Currículo. Inferimos que os estudos desses campos devem articular as possibilidades de cooperação e de diálogos que pensem as interfaces dessas disciplinas, com os conteúdos que compõem o currículo dos cursos de formação de professores.

No entendimento de Pacheco e Oliveira (2013), essas duas áreas, Didática e Currículo, são campos distintos. Porém, eles sustentam a ideia que a Didática tem como referência “o processo de ensino como um todo” e que, por outro lado, o Currículo tem por objeto de estudo “a seleção e a organização do conteúdo escolar.” Conforme mencionamos sobre a disputa de poder dos campos em questão, citamos a posição desses autores, Pacheco e Oliveira (2013), que compartilham da ideia de que a Didática corresponderia a um campo mais amplo do que o Currículo.

Pensar as contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas para a formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem como um dos desafios compreender as demandas contemporâneas postas para a escola e construir possibilidades de práticas docentes que dialoguem com esses campos de conhecimento e que reflitam sobre as circunstâncias que perpassam e determinam suas relações na formação, propriamente dita, para contribuir na construção dos saberes docentes.

Ou seja: os estudos devem construir reflexões e investigações que “[...] cheguem aos professores retraduzidas em função das demandas das práticas”. (LIBÂNEO, 2002, p. 102).

Assim sendo:

Os estudos desses campos devem se constituir como fonte de crescimento conceitual e prático que complementa o desenvolvimento redimensionando suas teorias para confluência e aproximação com as demandas das realidades do ensino, das escolas e especificamente das salas de aulas, das práticas docentes e que dialoguem com as transformações sociais da sociedade e da escola brasileira. (OLIVEIRA, 2008; LIBÂNEO, 2008).

Consideramos ser importante conhecer sobre as dimensões conceituais e históricas que permeiam as discussões sobre os campos de Didática e Currículo, pois entendemos não se tratar de questões abstratas, mas, sim de questões concretas que fazem parte das concepções que organizam e estruturam todo o processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionamos, existem divergências importantes de estudiosos que tratam essas questões. Consideramos que essas inúmeras possibilidades de convivências e divergências entre esses campos têm contribuído para o engrandecimento do debate e desenvolvimento conceitual dos campos, respectivamente, pois temos como concepção que refletir sobre Didática é também refletir sobre currículo.

Entre os estudos em pauta, resumiremos alguns aspectos da relação entre esses campos que cumpre retomar. Dentre eles, destacamos: Libâneo (2008), Estrela (2011), Pacheco (2011), Oliveira (2012), Oliveira e Pacheco (2014), que abordam as tradições e diferenças entre os campos, considerando seus aspectos teóricos e epistemológicos e, assim, têm realizados pesquisas no intuito de oportunizar a construção de diálogos com as demandas das práticas educativas.

Pacheco (2011) citado por Oliveira (2013, p.33), comenta ser as disputas teóricas e profissionais no âmbito da Universidade relacionadas com as forças dos professores e dos departamentos, devendo reconhecer que “a proximidade epistemológica desses campos em função da aprendizagem vem determinar suas diferentes limitações, apesar das interseções existentes entre eles”.

Então, “Currículo e Didática têm sido diferentemente perspectivados por razões que se prendem com as concepções particulares dos responsáveis acadêmicos e não tanto com os argumentos efetivamente epistemológicos.” (Pacheco, 2011, n.p.). A Didática apresenta-se como um campo mais consolidado no contexto das ciências da educação e, por sua vez, “congrega diferentes abordagens teóricas e é identificada por diferentes nomenclaturas como

metodologias do ensino, etc. De acordo como se abordam os objetivos de estudos dos dois campos, um deles é assumido como integrante do outro”. (Oliveira, 2013, p. 35).

Nessa visão, e para efeitos dos objetivos deste estudo, importa registrar que nas relações entre a Didática e as Didáticas Específicas os campos são considerados cada um em suas especificidades e ambos contribuem para o enriquecimento conceitual um do outro. Desta forma, priorizamos nesse estudo refletir numa perspectiva crítica a formação de professores, considerada em seus condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. Para tal, nos interessa conhecer qual a contribuição dessas disciplinas para a formação de professores no curso de Pedagogia. É possível depreender o concreto pensado a partir das análises de quais as interfaces possíveis dessas disciplinas com os outros conteúdos, e com os conhecimentos construídos nas práticas formativas que venham a refletir ou colaborar para as demandas da prática profissional deste professor, que está se graduando no curso de Pedagogia da Unimontes.

Entendemos que os estudos devem avançar no sentido de pensar uma formação de professores que dê conta de focalizar as unidades e a articulação entre as disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, sem fragmentar seus conhecimentos. A unidade entre essas disciplinas é defendida por Libâneo (2008), por considerar que não faz sentido dividir este “campo unitário” pois, segundo o autor, congrega a teoria do ensino e os conteúdos disciplinares. Desta forma, eles constroem relações indissociáveis entre os saberes construídos na prática e nas metodologias específicas de maneira a pensar o ensino em suas interfaces e nuances.

Nessa esteira, pesquisas sobre a Didática e Didáticas Específicas no contexto de compreender suas contribuições para a formação dos professores, devem ter como prioridade o entendimento de que quando estudamos as interações dessas áreas estudamos a própria Didática em sua singularidade. Há uma relação entre esses saberes que, inevitavelmente, se cruzam na medida em que o ensino, como prática social, permite compreender a totalidade das dimensões do processo de ensinar e aprender, lançando um olhar específico sobre as situações didáticas.

Por outro lado, pensar a escola como local de trabalho docente nos remete a pensar nos determinantes do trabalho do professor, nas contribuições dos saberes construídos nas práticas formativas, nos saberes teóricos articulados com os saberes das práticas e construídos pelo conhecimento produzidos nos contextos dos cursos de formação e nas realidades das salas de aulas. Assim, a formação deve se aproximar do dia a dia da sala de aula, num esforço contínuo de refletir seus aspectos críticos e nas pluralidades de questões que redimensionam o

saber fazer docente. Uma formação que se fundamente nas leituras desses aspectos, no sentido de tornar mais densas as análises das dimensões que constituem o processo em sua totalidade, ampliando a visão e fugindo das interpretações superficiais e apressadas de técnicas.

Essa disposição para análises da formação de professores e dos conhecimentos teóricos e práticos, construídos nesse processo, deve ter como referencial os conhecimentos conceituais, teóricos e práticos dos campos das disciplinas referenciadas nesse estudo, que compõem um caminho profícuo para uma reflexão efetiva do saber fazer do professor. A questão que nos desperta na formação de professores é a possibilidade de refletir sobre as contribuições e a interface dessas disciplinas com os conteúdos que compõem o currículo dessa formação, bem como o diálogo que pode ser construído pela interlocução desses saberes.

Interessante pensar com Moreira (1998) que, com profundidade, expressa sobre o nosso olhar para questões que vivemos mergulhadas nelas, e sobre a necessidade de compreender outros campos de conhecimento para verificarmos as possibilidades de contribuições das diversas ciências. Para o autor,

[...] As lentes que usamos conformam nossos olhos. No entanto, o emprego de diferentes lentes, sejam de uma mesma disciplina ou de disciplinas distintas, possibilita realçar o multifacetado caráter de uma realidade e iluminar ângulos e aspectos até então pouco percebidos, aprofundando o seu conhecimento. Para isso, entretanto, as regras que controlam as práticas disciplinares precisam ser subvertidas, as relações de poder precisam ser desafiadas e as fronteiras precisam ser cruzadas. (MOREIRA, 1998, p.15).

Nesse sentido, o “não enfrentamento da questão epistemológica em educação dificulta aos educadores e pesquisadores a articulação das produções que se realizam na área e na formulação de pesquisas, que venham a responder às urgências da prática social da educação” (PIMENTA, 2010 p. 16). Nessa direção, ao refletir sobre as questões ambíguas que perpassam a educação e a sociedade contemporânea, Boaventura Santos (1988), nos convida a pensar:

Tais questões acontecem atualmente de forma transitória um descompasso das relações e de tudo o que ocorre à sua volta. [...] Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, para pensamos nunca virmos a ser. (BOAVENTURA SANTOS, 1988, p. 1).

Assim, considerando as proposições do autor e pensando nas sombras do que somos, na ausência dos sentidos, na necessidade de sermos tocados pelas experiências que, mesmo descompassadas, sentimos a necessidade de vivenciá-las, reportamos nosso discurso à

formação. Para esse aluno que estuda para “ser professor” e que parece invisível na retórica dos discursos e no imaginário de muitos professores formadores, que não enxergam suas necessidades pessoais e formativas. Sabemos ser na sala de aula que se materializa o trabalho docente. É nesse espaço que as coisas acontecem, transformam e evoluem, ou também, “não mudam, é o espaço onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação.” (PUENTES, 2010, p.405).

Por fim, compreendemos a necessidade de desmitificar o pressuposto da neutralidade do ensino da Didática e seu distanciamento do ensino das Didáticas Específicas nos cursos de formação de professores. Trata-se de superar a visão meramente técnica, instrumental e fragmentada do ensino dessas disciplinas. Entendemos que dimensões humanas, técnicas e políticas, bem como os aspectos conceituais, teóricos e práticos das disciplinas devem dialogar mutuamente objetivando aos alunos a compreensão da importância em pensar a teoria estudada e mobilizá-la no entendimento da relação indissociável entre teoria e prática para desenvolver a construção dos diferentes saberes docentes e efetivar sua práxis pedagógica.

Apesar da urgência do mundo contemporâneo de tornar quase tudo fugaz e passageiro, são nos encontros e desencontros que construímos nossa identidade pessoal e profissional. Assim, imbuídos de um sentimento de esperança e tocados pelas nossas inquietações e buscas, direcionamos nossas reflexões para as análises que serão construídas no próximo capítulo deste estudo.

CAPÍTULO 4.

METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Este capítulo tem por propósito apresentar o percurso da pesquisa empreendida, bem como as reflexões metodológicas que a nortearam. Nossa proposta busca se movimentar entre o particular e geral, articulando nosso objeto de pesquisa ao contexto mais amplo, dentro do qual está inserido.

Esta opção deve-se ao fato de compreendermos a metodologia como o *caminho* que nos conduziu ao longo do processo investigativo. Por este motivo, deve ser a expressão de nossa trajetória teórica, refletindo a visão que temos da educação, do conhecimento, do homem e do nosso próprio objeto de estudo. Destarte, coaduna com a concepção que sustenta nossas *posturas epistemológicas*, dando conta de nossa visão de mundo ou seja: demonstrando por quais lentes interpretamos a realidade ao nosso redor.

Importa lembrar que nossas escolhas, nossa abordagem teórica, o tratamento dos dados, bem como as interpretações e posicionamentos diante dos fenômenos pesquisados, são determinados pelo método de investigação que informa nosso modo de ser e de pensar como pesquisadores. Não obstante, o método é também fruto da *escolha do pesquisador*, portanto perpassado por uma série de métricas nas quais se incluem seu lugar sócio histórico e seu posicionamento político.

Ora, o propósito do presente trabalho é refletir sobre as contribuições da Didática e das Didáticas Específicas para a formação de professores no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, especificamente após a aprovação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Estas Diretrizes tem como base a formação da docência e como prioridade a formação do professor para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por certo, a investigação proposta requer também responder como as disciplinas Didática e Didáticas Específicas *são estruturadas* no curso de Pedagogia da Unimontes, tendo em vista que, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o referido curso tem por objetivo formar professores para trabalharem, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que as dimensões que perpassam a temática não são questões abstratas. Ao contrário, são apontamentos concretos, que organizam o processo de ensino e aprendizagem, determinados pela esferas conceitual, política e histórica: tanto dos campos do conhecimento referenciados quanto daquele relativo à formação política dos professores.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as bases materiais e históricas das concepções didático pedagógicas, bem como das contribuições desses campos de conhecimento para a formação de professores, empreendemos uma reflexão de caráter *dialético*. Logo, ao situarmos nossa análise metodológica dentro dessa perspectiva, trazemos à cena as divergências teóricas entre os campos da Didática e das Didáticas Específicas, pois ao falarmos em Didática falamos também em *Currículo*, uma vez que ambos são elementos organizadores do processo educacional.

À vista disso, depreendemos que o campo da Didática e o campo do Currículo se determinam e se articulam dialeticamente. Ambos se complementam, mesmo não sendo em uma relação de justaposição, mas pela mediação teórica e prática que determina a práxis pedagógica. Esta, oscila do específico de uma área para o que há de específico na outra área, continuamente.

Estes campos do conhecimento se articulam, também, na relações entre a produção científico-tecnológica e o contexto social mais amplo da área da Educação. Tendo fundamentações teóricas comuns, que não raro divergem e convergem, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos da atuação prática. (Cf. LIBÂNEO, 2002).

Em nosso estudo, este processo tem como ponto de partida as teorias estudadas nas disciplinas de Didática e Didáticas Específicas e, também, as práticas formativas desenvolvidas pelos professores. Estes últimos organizam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, futuros professores, para a construção de saberes voltados à uma prática docente contextualizada, considerada por nós como uma ação complexa, perpassada e constituída por múltiplas dimensões.

Em nossa pesquisa, empreendemos uma investigação qualitativa cujo objetivo central, conforme dito anteriormente, foi analisar as contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas para a formação inicial dos professores no curso de Pedagogia, da Unimontes.

Fizemos esta opção metodológica pelo fato de a abordagem qualitativa permitir uma diversidade de enfoques, que possibilitam compreender nosso objeto de estudo e ampliar nosso olhar para variáveis importantes que estruturam e compõem a formação do professor. Colaborando conosco nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, nos ancoramos em Bodgan e Biklen (1994, p. 49) compreendendo que “[...] nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação”. Conforme orientam os autores supracitados, para melhor compreensão das ações e da realidade estudada “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações

podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nessa perspectiva, entendemos que “[...] a abordagem qualitativa da investigação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Por outro lado, compreendemos que é pelo método de investigação que nós, como pesquisadores, podemos nos aproximar do nosso objeto de estudo. Sendo assim, um método de pesquisa deve permitir ao pesquisador superar o imediatismo e as evidências que as aparências sugerem, de modo a alcançar as respostas a que se propõe. No caso deste nosso estudo, utilizamos um método investigativo que, além de colaborar na compreensão das nossas análises, pudesse apontar perspectivas para a transformação do objeto investigado. Sabemos que a teoria e a metodologia ocupam lugares centrais na pesquisa e caminham juntas. Por este motivo, lembramos do alerta de Minayo (2010) para quem a metodologia deve ser composta por:

[...] instrumentos claros, coerentes, elaborados com capacidade para oportunizar encaminhamentos dos impasses teóricos para o desafio da prática como entendimento das relações intrínsecas que se constroem entre elas e no interior de suas relações. A metodologia da pesquisa vai, portanto, delimitando o caminho teórico do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que são indissociáveis. (MINAYO, 2010, p.14).

Dentro da perspectiva dialética, à qual nos propomos, o pesquisador deve entender que o real não se manifesta de maneira linear e direta; mas é produzido no interior das relações do homem com a sua historicidade; na sua existência como natureza humana e nas relações produzidas com os outros e com seu meio social. O trabalho do pesquisador, portanto, permite entender que “[...] a passagem da teoria à prática, ou da crítica radical à práxis radical, é condicionada por uma situação histórica determinada.” (VÁSQUEZ, 1977, p. 120).

É, pois, neste movimento dialético que deverá ser construída a capacidade do pesquisador de superar a abstração da realidade, da maneira como ela se apresenta na sua aparência e buscar o caminho do abstrato à totalidade concreta. *Pari passu*, deve ter em mente que a realidade é constituída como unidade de contrários e que deve ser apreendida em seus movimentos contraditórios e dinâmicos. Desta forma, no diálogo com Kosik (2002), compreendemos ser a realidade construída pelo “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade

para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” (KOSIK, 2002, p. 37).

A concepção dialética, como um método investigativo, implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, constituída simultaneamente no movimento de crítica, que desenvolve-se pela construção do conhecimento nas práticas formativas e pela subsequente transformação, pelo conhecimento, do objeto e do sujeito. (Cf. VÁSQUEZ, 1977, p.151). Desta forma, a totalidade de dimensões que perpassam o curso de Pedagogia e suas práticas formativas, têm como possibilidade a construção de uma práxis pedagógica para a transformação social. Assim, o curso e as respectivas áreas de conhecimento estudadas são movidos pelas circunstâncias e pela atividade humana, pois “[...] as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez.” (VÁSQUEZ, 1977, p. 152).

Ao refletirmos sobre a formação de professores no curso de Pedagogia da Unimontes, assumimos com Pimenta (2010, p. 35) sermos movidos por uma postura epistemológica que “[...] admite [ser] a educação, objeto de investigação da Pedagogia, um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Por isso, será captado não na sua formalidade, mas sim na sua dialeticidade”. O estudo da Pedagogia e da Didática exigem uma reflexão sistemática sobre uma ciência prática *da e para a práxis* educacional, partindo do fenômeno educativo para à ele retornar. Por conseguinte exige-se o recurso de um método de investigação que busca a compreensão do processo educativo em suas realidades e múltiplas contradições.

De outro lado, adotar uma metodologia pautada na dialética, implica tomarmos o objeto de estudo não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui e na qual se estabelecem as contradições e as mediações que o determinam e que por ele são determinadas. Além disso, salientamos que, por não ser neutro, o presente estudo é também norteado pelas necessidades, vivências e experiências, construídas de maneira distintas e simultâneas, que se articulam e compõem as maneiras com que a *professora – pesquisadora*, autora da presente tese, vê e interpreta o mundo, a educação, o conhecimento e o ser humano, em inter-relações que de forma indissociáveis se complementam.

4.1. Desenvolvimento da pesquisa

Para compreender a formação inicial de docentes, promovida pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, enfocando as contribuições das

disciplinas Didática e Didáticas Específicas naquele processo, foram necessárias algumas definições metodológicas iniciais, a saber:

1. O tipo de pesquisa que seria empreendida e sua abordagem teórico metodológica, para compreensão do nosso objeto de estudo,
2. Os sujeitos da pesquisa;
3. Os instrumentos metodológicos para coleta dos dados;
4. As categorias que seriam analisadas a partir do material coletado.

Conforme mencionado anteriormente, optamos pela *investigação qualitativa*. Segundo Bogdan e Biklen (1994) essa expressão pode agrupar diversas estratégias de investigação, que compartilham do rigor na análise dos dados de forma indutiva. Conforme destacam os autores, “[...] os dados carregam o peso de qualquer interpretação [...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (BODGAN; BIKLE, 1994, p. 50).

Para analisarmos os dados e melhor compreendermos nosso objeto de estudo, partimos da historicidade do curso de Pedagogia e da própria Unimontes, através do que Gil (1987, p.45) denomina por “pesquisa exploratória” cujo objetivo é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Para tanto, empreendemos esforços para conhecer e interpretar a documentação escrita, pertinente às origens do curso, bem como seus pressupostos relativos à formação dos docentes. Além disso, enfocamos as características que marcaram o desenvolvimento daqueles marcos formativos para, posteriormente, entramos em contato com os sujeitos envolvidos no curso e *eleitos para a presente pesquisa*: os professores, os coordenadores e os alunos.

Os procedimentos de pesquisa escolhidos foram pensados no sentido de possibilitar a construção de informações pertinentes às demandas de nossa problematização. Nesse sentido, privilegamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa em documentos escritos e a coleta de informações produzidas através de instrumentos de investigação em campo. Dentre estes foram feitas entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas de Didática e Didáticas Específicas no curso de Pedagogia da Unimontes e questionários aplicados para as referidas professoras e para os alunos do 8º período do curso.

Além destes instrumentos, trabalhamos com a técnica dos grupos focais, elegendo para tanto os alunos do 8º período. Com relação à técnica, a entendemos conforme Gondim (2003) que a define como:

[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (GONDIM, 2003, p.151).

Vale ressaltar que os grupos focais são uma *técnica qualitativa*, apoiada no desenvolvimento de entrevistas grupais. Conforme Gondim (2003):

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p.151).

Os procedimentos metodológicos referidos acima, foram úteis para compor em nosso estudo um conjunto de atividades intelectuais que possibilitaram coletar os dados, tabulá-los em categorias e construir suas análises à luz do referencial teórico estudado. Dentre a ampla gama de categorias analíticas permitidas pelos dados, elegemos aquelas que possibilitariam uma leitura mais objetiva e pertinente ao tema proposto. Assim, foram eleitas cinco categorias que, construídas de forma *relacional* permitiram um diálogo inclusive com as demais possibilidades reflexivas oportunizadas pelos dados encontrados. São elas:

1. Saberes didáticos: reflexões sobre a disciplina Didática
2. Didática e didáticas específicas: um campo de (des) encontros?
3. Relações entre os saberes didáticos e as metodologias específicas: percepções dos sujeitos
4. Unidade teoria-prática: desenvolvendo a práxis pedagógica.
5. Práticas formativas: possibilidades de desenvolvimento da relação teoria e práticas didáticas.

Destarte, as análises e suas interpretações nos forneceram um conjunto sistemático de conceitos e aportes necessários para a sustentação e compreensão do fenômeno estudado, apreendido como um conhecimento interpretável a partir de suas relações de dependência, identidade e diferenças. Dentro dos procedimentos inferidos acima, consideramos importante detalhar, a seguir, aspectos das pesquisa bibliográfica e documental empreendidas.

4.1.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica que desenvolvemos, se deu a partir de uma literatura de referência, com o objetivo de formar o arcabouço teórico da temática estudada. A

identificação e seleção dos títulos referentes às contribuições de diversos autores para o nosso estudo, foram realizadas simultaneamente durante as aulas das disciplinas do Doutorado, as orientações e a definição de nosso objeto. Por outro lado, a partir das orientações da Banca de Qualificação, identificamos a necessidade de reorganizarmos nosso estudo. Assim, buscando não apenas o adensamento teórico, mas também uma objetividade reflexiva, consideramos os seguintes ordenamentos:

- A. Dentro da produção intelectual contemporânea, dedica às *políticas públicas de formação de professores*, privilegamos estudos que destacaram os impasses e as contradições dos textos legais; as continuidades e discontinuidades que os documentos apresentam e suas influências para a formação de professores e para o curso de Pedagogia especificamente.
- B. No âmbito da produção dedicada aos campos da *Pedagogia, Didática e Didáticas Específicas*, destacamos autores que compreendem as interfaces e inter-relações entre os campos, trazendo à luz os seus dinamismos e a sua dialeticidade, oportunizando a construção conceitual e de sentido, exigidas por nosso objeto de estudo.
- C. Em se tratando das *categorias analíticas* eleitas para reflexão, buscamos autores e títulos que nos permitissem uma interlocução mais contemporânea com os conceitos fundantes que emergiram do tema pesquisado, tais como: a formação e o desenvolvimento profissional docente; saberes; identidade docente; práxis pedagógica; relação teoria e prática; autonomia; relação conteúdo e forma.
- D. Por fim, buscamos autores que nos proporcionassem um *aporte metodológico* pertinente à pesquisa qualitativa e, ainda, à *fundamentação teórica* que sustenta nossa reflexão, calcada na abordagem histórico crítica, por sua vez construída sobre uma compreensão dialética da realidade educacional.

4.1.2. Pesquisa Documental

Nossa pesquisa documental procurou seguir os mesmos parâmetros postos à pesquisa bibliográfica. Para análise, destacamos uma variedade de documentos escritos, separados em dois grandes blocos, conforme discriminado a seguir:

- A. Em âmbito nacional, tomamos para análise a LDB nº 9394 de 1996 que legisla sobre a organização do sistema educativo brasileiro; a Resolução CNE CP nº 02 de 2015 que legisla sobre a Formação de Professores; e, por fim, as Diretrizes

Curriculares Nacionais nº 05 de 2006 que legislam sobre o curso de Pedagogia. Por fim, observamos os Relatórios de Resultados do Enade referentes à avaliação do curso de Pedagogia;

- B. Em âmbito local os documentos analisados foram: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes versão 2010-2014; o Regimento Interno da Unimontes; o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia versão 2013; os Planos de Ensino das disciplinas objeto do nosso estudo e, finalmente, a Matriz Curricular do curso de Pedagogia versão 2014.

De posse das informações aferidas através da pesquisa, realizamos um exercício analítico dos dados levantados. Conforme indicado anteriormente, em um primeiro momento empreendemos uma pesquisa exploratória, com vistas a compreender a trajetória do curso de Pedagogia e da própria Unimontes, campo e local de nossa reflexão acerca da contribuição das Didáticas e Didáticas Específicas para a formação de professores que irão atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cabe, à seguir, apresentar os resultados desta pesquisa inicial.

4.2. O lócus da pesquisa: a Universidade Estadual de Montes Claros - MG.

A Unimontes foi construída sobre as bases da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), criada pela Lei Estadual n. 2.615 de 24 de maio 1962.

Durante a trajetória da FUNM foram criadas cinco faculdades em diferentes áreas do conhecimento:

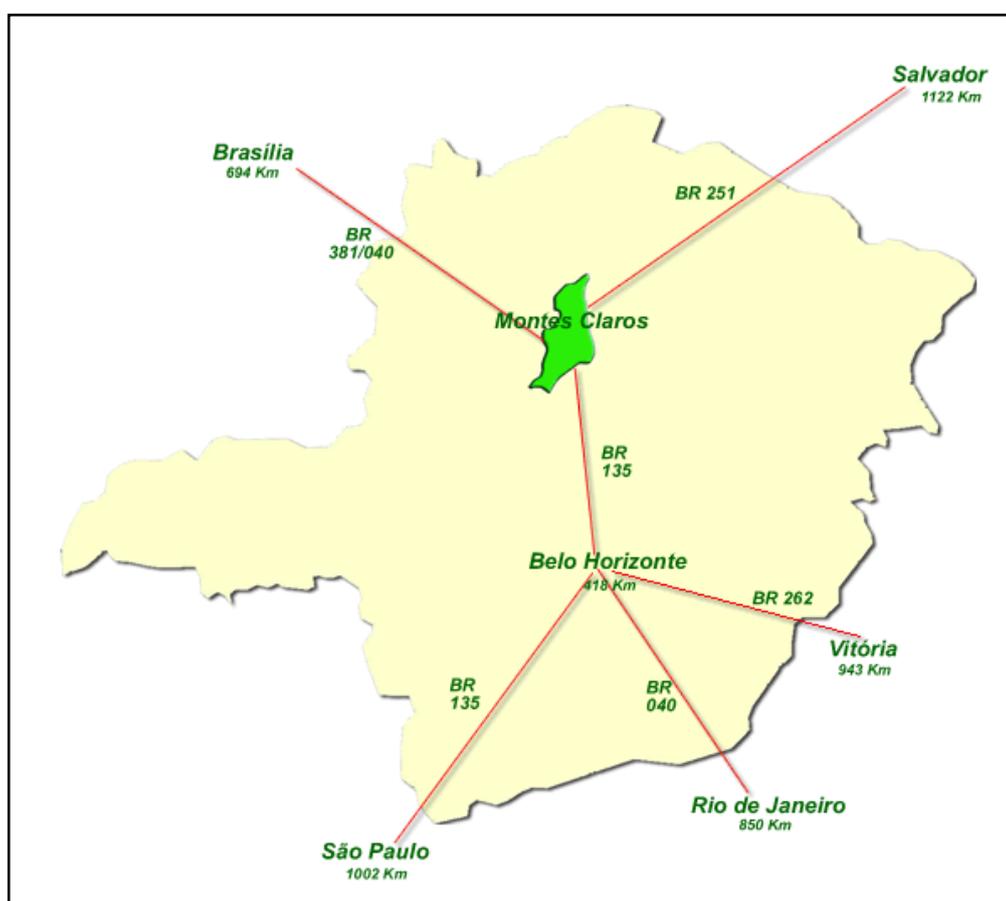
- A Faculdade de Direito – FADIR, em 1965;
- A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que já funcionava desde 1963, mas pertencia à Fundação Educacional Luiz de Paula;
- A Faculdade de Medicina, em 1969;
- A Faculdade de Administração e Finanças, FADEC, em 1972;
- A Faculdade de Educação Artística – FACEART, em 1986.

Estas cinco faculdades foram reunidas na criação da Universidade Estadual de Montes Claros que, inicialmente, foi uma autarquia estadual. A criação jurídica da Instituição, estabelecida na Constituição do Estado de Minas Gerais, foi promulgada em 21 de setembro de 1989. No parágrafo 3º do Artigo 82 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*, determinou-se, expressamente, a transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino

Superior (FUNM) em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual Montes Claros – Unimontes. (Cf. UNIMONTES, 2018).

O Decreto Estadual nº 30.971 regulamentou o dispositivo constitucional referenciado acima e instituiu a criação da Universidade. Seu reconhecimento veio em 12 de abril de 1994, por meio do Parecer nº 232/94, emitido pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, e pela Portaria nº 1.116 de 21 de julho de 1994 do então Ministério da Educação e do Desporto. A Universidade está sediada em Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região, na região do Norte de Minas, com uma área superior a 128.490 km², envolvendo 89 municípios e uma população de 1.591.507 habitantes.

Mapa 1. Localização de Montes Claros em Minas Gerais



Fonte: Prefeitura Municipal de Montes Claros (2013).

Também em 1994, a Instituição foi reorganizada do ponto de vista administrativo funcional. Através da Lei Estadual nº 11. 517, de 13 de julho de 1994,

[foram] extintas as faculdades e criados os Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro do Ensino Médio e Fundamental (CEMF), depois, substituído pelo Centro de

Educação Profissional e Tecnológica (CEPT). Através do mesmo instrumento legal, o antigo Hospital Regional Clemente de Faria, da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (Fhemig) foi incorporado definitivamente à Unimontes com a denominação de Hospital Universitário Clemente de Faria. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2018a).

A partir de 1995, a Unimontes começou a implantar cursos de graduação fora de sua sede. Primeiramente na cidade de Janaúria, foram implantados os cursos de Pedagogia e Letras. No ano seguinte, em 1996, passaram a sediar campi da instituição, as cidades de Janaúba e Pirapora. Conforme o entendimento de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Unimontes pode ser considerada uma “[...] Universidade de Integração Regional, pois é a maior universidade pública do Norte de Minas, que agrega o polígono da seca e atende às regiões Nordeste e Noroeste”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2014).

Sua atuação, como Universidade de Integração, alcança também os Vales do Mucuri, Urucuia e Jequitinhonha, incluindo nesta porção a Microrregião de Diamantina. Portanto, a área de atuação da Unimontes abrange cerca de 44,3 % do Estado de Minas Gerais. Além das regiões citadas, a Instituição atende uma significativa parcela de alunos advindos do sul da Bahia, transformando a cidade de Montes Claros em um polo estudantil de grande importância regional e interestadual. (Cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2014).

Atualmente, os campi da Unimontes estão presentes em treze cidades do Norte e Noroeste de Minas Gerais, oferecendo diferentes cursos de graduação, pós-graduação e ensino à distância. Funciona com 52 cursos de graduação regulares, entre eles, um tecnológico. Os cursos encontram-se distribuídos na sede, em 11 campi e 01 núcleo. A instituição oferece, ainda, 46 cursos de Educação à Distância (EAD), distribuídos em 19 polos/núcleos.

O quadro a seguir, oferece uma visão geral dos cursos de graduação promovidos nos campi da Instituição:

Quadro 3. Relação de Campus da Unimontes – Cursos de Graduação

Campus	Cursos
Almenara	Presencial: - Letras/Português; - Pedagogia EAD: Letras/Inglês; História
Bocaiúva	Presencial: Física; Química
Brasília de Minas	Presencial: Administração; Pedagogia

Espinosa	Presencial: Pedagogia; Letras/Português
Janaúba	Presencial: Agronomia; Zootecnia; Pedagogia
Januária	Presencial: Pedagogia; Letras/Português; Letras/Inglês; Ed. Física EAD: Pedagogia
Joáima (Núcleo)	Presencial: - Matemática
Montes Claros	Presencial: Administração, Artes Música, Artes Teatro, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Direito, Ed. Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Sistemas, Filosofia, Geografia, História, Letras/ Espanhol, Letras/ Inglês, Letras/ Português, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Serviço Social, Sistemas de Informação.
Paracatu	Presencial: Pedagogia; Tecnologia em Agronegócios
Pirapora	Presencial: Pedagogia; Geografia
Salinas	Presencial: Ciências Contábeis EAD: História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Português, Pedagogia, Ciências Biológicas,
São Francisco	Presencial: História, Matemática
Unaí	Presencial: Letras/ Inglês, Letras/Português (Licenciatura) e Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Universidade Estadual de Montes Claros (2018b)

A Pós-graduação da Unimontes é coordenada pela Pró-reitoria de Pós-graduação, criada pelo Decreto nº 45.536 do governo de Minas Gerais, de 27 de janeiro de 2011. Segundo a página pertinente à esta Pró-reitoria, no website da Instituição,

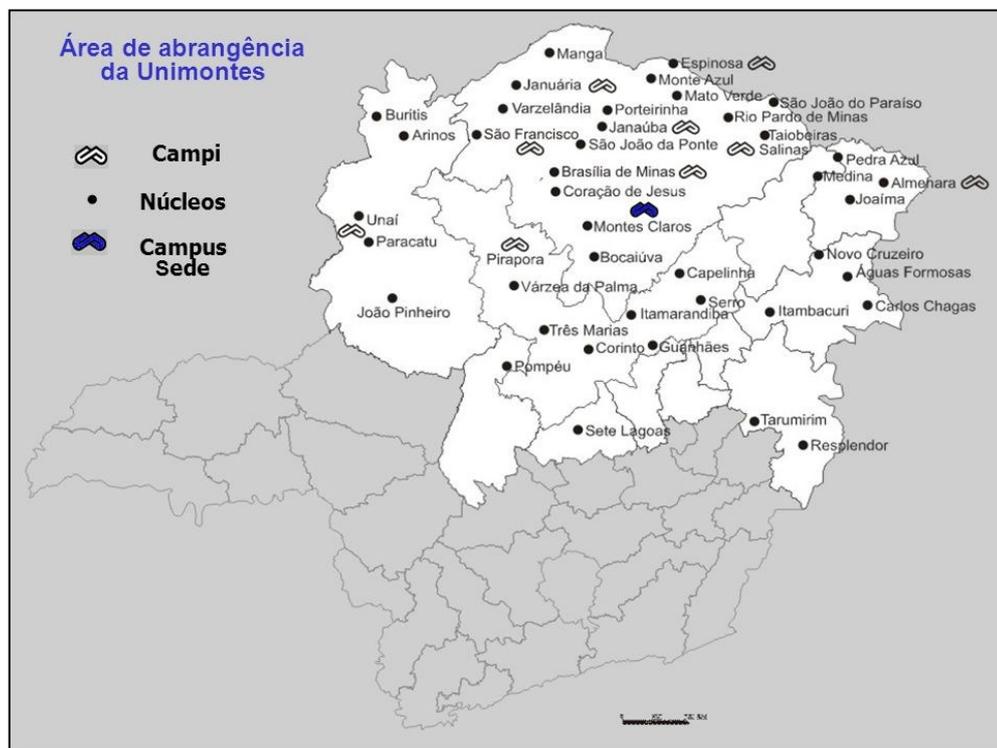
A pós-graduação na Unimontes estrutura-se em duas modalidades: pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização direcionados à capacitação profissional ou científica) e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), direcionados à formação de recursos humanos altamente qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2018c).

No âmbito da Pós-graduação *Latu Sensu* são ofertados cursos nas áreas da Saúde, Educação Física, Didática e Metodologia do Ensino Superior e, por fim, Administração Pública. Este último, destinado apenas aos funcionários da Unimontes. (Cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2018c).

No caso da Pós-graduação *Strictu Sensu*, a Instituição oferece 14 cursos de mestrado, sendo 08 acadêmicos e 06 profissionais: **Mestrado Acadêmico em:** Biodiversidade e Uso dos Recursos Naturais; Ciências da Saúde; Desenvolvimento Social; Geografia; História; Produção Vegetal no Semiárido; Ambiente e Território; Zootecnia; **Mestrado Profissional em:** Biotecnologia; Cuidado Primário em Saúde; Letras; Sociedade; Filosofia e Saúde. Quanto aos curso de Doutorado, a Unimontes oferece três: Doutorado em Ciências da Saúde, Desenvolvimento Social e Produção Vegetal no Semiárido.

O mapa a seguir, ilustra a área de abrangência territorial da Universidade Estadual de Montes Claros, no Estado de Minas Gerais:

Mapa 2. Área de abrangência da Unimontes



Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros (2018)

4.3. O curso de Pedagogia da Unimontes

O curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a serem oferecidos pela Fundação Norte Mineira de Educação (FUNM), sobre a qual se construiria a futura Unimontes. No distante e fatídico ano de 1964, através da Faculdade de Filosofia Norte de Minas, além do curso de Pedagogia foram ofertadas mais três licenciaturas: Letras/Francês, História e Geografia.

A escolha desses cursos se deu por dois motivos específicos: primeiro, por se considerar que os mesmos resolveriam os problemas educacionais da região, carente de

professores qualificados. E, segundo, porque na época os cursos correspondiam à disponibilidade do corpo docente da cidade. (SILVA, 2004).

Conforme dito acima, o curso de Pedagogia iniciou suas atividades no ano de 1964, em meio às trágicas transformações políticas que ocorriam no Brasil, assolado por um golpe civil militar. Não obstante, devido à Reforma Universitária imposta pelo novo regime em 1968, ao longo das décadas de 1960 e 1970, a FUNM e seus cursos de licenciatura, dentre eles o de Pedagogia, passariam por reformulações. Durante sua trajetória, o curso de Pedagogia da Unimontes procuraria acompanhar e se adequar às determinações legais, remodelando sua estrutura curricular com o objetivo de atender às demandas postas por Pareceres e Resoluções que se sucederam no transcurso do tempo.

O curso de Pedagogia oferecido pela Unimontes funciona, hoje, em 08 (oito) campus distintos, sediados nas seguintes cidades: Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Montes Claros, Paracatu e Pirapora. O quadro a seguir apresenta os decretos de reconhecimento do curso e sua renovação, em todos os campus da Unimontes, bem como o ingresso, total de vagas, cargas horárias, regime e tempo de integralização:

Quadro 4. Curso de Pedagogia nos campi da Unimontes

Campus	Reconhecimento	Renovação
Almenara	Decreto de 02/07/2008	Decreto nº 585 de 21/10/2013
Brasília de Minas	Decreto de 27/05/2009	Decreto nº 586 de 21/10/2013
Espinosa	Decreto de 10/06/2009	Decreto nº 587 de 21/10/2013
Janaúba	Decreto de 04/07/2008	Decreto nº 44 de 25/01/2012
Januária	Decreto de 30/06/2008	Decreto nº 44 de 25/01/2012
Montes Claros	Decreto de 29/07/2008	Decreto nº 570 de 18/10/2013
Paracatu	Decreto de 28/05/2009	Decreto nº 580 de 18/10/2013
Pirapora	Decreto de 27/05/2009	Decreto de 29/05/2007
Dados Gerais		

	Ingresso	Turno	Nº Turmas	Nº Vagas/Turma
Montes Claros	Janeiro	Vesp ./ Not.	02	35
Demais Campus	Julho	Not.	01	35
Vagas no Processo Seletivo				
Total	Regular		PAES	
70	50		20	
Nº de dias Letivos				
Anual	Semanal		Nº semanas letivas	
200	05		40	
Regime	Semestral			
Tempo de Integralização	Mínimo		Máximo	
	08 semestres ou 04 anos		12 semestres ou 06 anos	

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2018).

Atualmente, o curso funciona com 36 turmas distribuídas nos 08 (oito) campus da Unimontes. Suas disciplinas são oferecidas através de 09 (nove) departamentos, alocados no Centro de Ciências Humanas – CCH, dos quais se demandam semestralmente os professores responsáveis pelas disciplinas distribuídas por esses departamentos. No caso das disciplinas de Didática e de Didáticas Específicas, objeto de nosso estudo, estas se encontram sob a responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais.

No que diz respeito ao corpo docente, a Tabela 1, abaixo, apresenta o número de alunos matriculados nos cursos, no período de 2010 a 2015. É possível verificar uma variação do número de matrículas referentes ao período delimitado. Dentre as causas possíveis para essa variação se encontra a baixa procura pelos cursos de Licenciatura, o que pode estar relacionado aos baixos salários e falta de políticas públicas que promovam melhorias no setor educacional e nas escolas.

Tabela 1. Número de alunos matriculados no curso de Pedagogia da Unimontes (2010 a 2015)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Matrículas	307	304	282	286	302	309	1790

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados extraídos da Secretaria Geral da Unimontes (2018).

A seguir, a Tabela 2 apresenta o número de alunos que receberam outorga de grau de Pedagogia, também no período compreendido entre 2010 e 2015. Da mesma forma, os dados demonstram um decréscimo no número de alunos que concluíram a graduação em relação ao número de matriculados no mesmo período.

Tabela.2. Outorga de Grau do curso de Pedagogia da Unimontes (2010 a 2015)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Outorga de Grau	322	243	194	174	229	179	1341

Fonte: Elaborado pela autora com os dados extraídos da Secretaria Geral da Unimontes (2018).

Na aferição dos resultados alcançados pelos discentes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), numa escala de 1 a 5 o curso de Pedagogia da Unimontes obteve o *conceito 5* nos anos de 2005 e 2008. Em relação ao resultado obtido em 2008, o feito foi amplamente destacado pela imprensa oficial mineira, conforme observa-se no Portal Agência Minas Gerais:

“Os resultados confirmam, uma vez mais, a condição da Unimontes como uma das melhores universidades do país”, afirma o reitor, professor Paulo César Gonçalves de Almeida. Segundo ele, “o desempenho satisfatório deve ser atribuído, especialmente, ao trabalho coletivo, com a dedicação e o empenho de professores, acadêmicos e servidores técnico-administrativos”. A Unimontes oferece o curso de Pedagogia em campi do Norte, Noroeste e Vale do Jequitinhonha, sendo que o de Montes Claros, conforme o MEC, obteve conceito 5, ocupando a quinta colocação no ranking estadual e a 25^a entre as 1176 instituições avaliadas nessa área no Brasil. Já os cursos similares ministrados nos campi de Espinosa, Paracatu, Joáima e Brasília de Minas também alcançaram resultados de destaque no Enade, com o conceito 4. (DOZE, 2009).

Todavia, nos anos de 2010 e 2014, o curso de Pedagogia obteve o *conceito 3* na avaliação do Enade. Ainda que tal conceito seja considerado satisfatório para os parâmetros do Enade, a preocupação com o desempenho dos estudantes também se tonou uma questão relevante para as reflexões do corpo docente, levando-os a pautar em discussões suas práticas formativas, a organização do curso e a fundamentação teórico- metodológica do conhecimento construído pelos alunos. Estas questões perpassariam o próprio Projeto Político Pedagógico do curso, conforme veremos a seguir.

4.3.1. Embates e resistências: aspectos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Unimontes

Dentre as várias opções metodológicas para se “conhecer” o curso de Pedagogia, nos debruçamos sobre seu Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado originalmente em 2007 para atender às disposições legais normatizadas pela Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Não obstante, uma série de embates e resistências à própria normatização expressa pelas DCN’s, levariam à elaboração de outro PPP, em 2013, atualmente em vigor. Estes dois Projetos Político Pedagógicos refletiriam, em momentos diferentes, as contradições imanentes à construção social do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros.

Entendemos que compreender essa realidade nos possibilita um olhar crítico por dentro do processo que representa a totalidade concreta do mesmo e que, por sua vez, concentra a diversidade das múltiplas relações que se constroem entre os sujeitos e seu meio. Nessa perspectiva concordamos com Veiga (2004, p. 25), ao entender que o PPP é bem mais do que uma realidade instituída. Ele é:

[...] uma reflexão sobre a educação superior (e em todos os níveis), sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. (VEIGA, 2004, p.25).

Assim, o entendimento das intencionalidades e posicionamentos do sujeitos envolvidos no processo de formulação e reformulação do PPP do curso de Pedagogia da Unimontes, requer retomar a sua construção histórica.

Embora o PPP tenha sido organizado para atender as determinações das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, os sujeitos envolvidos na sua formulação entendiam que o Projeto Político Pedagógico não podia:

[...] limitar a formação do pedagogo ao âmbito das atividades docentes que ocorrem na sala de aula, uma vez que [...] as atividades docentes também compreendem a participação na organização, gestão de sistemas e instruções de ensino. Dessa forma, o curso de Pedagogia formará o docente e o gestor educacionais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2007, p. 16).

Percebe-se que a intencionalidade expressa no PPP de 2007 é utilizar-se da “brecha” semântica aberta pelas orientações legais e políticas postas naquele momento histórico. No caso particular das Diretrizes Curriculares Nacionais, como *diretrizes* oferecem um indicativo de que o curso de Pedagogia deveria *organizar prioritariamente* suas concepções e sua matriz curricular para formar professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o texto do PPP do curso de Pedagogia da Unimontes, em 2007 assume que:

O curso de licenciatura em Pedagogia irá preparar este profissional para atuar como docente da Educação Infantil nas Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como Gestor Educacional e, ainda, na Assessoria Pedagógica e Educacional ou na Formação e Treinamento de Recursos Humanos em Instituições Escolares e não-escolares dos diferentes níveis de ensino. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2007, p. 16).

Desta forma, o perfil profissiográfico traçado pelo PPP 2007 identifica o profissional que se pretendia formar a partir de uma Matriz Curricular que “[...] não se restringe à formação do professor, uma vez que confere ao graduando a base para a gestão educacional.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2007, p.17).

No que diz respeito à carga horária distinguida para a integralização do curso de Pedagogia, o PPP de 2007 definia para os conteúdos das Atividades Formativas: 2.474 h/ e para a Prática de Formação: 406 h/a. (Cf. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2007, p. 28-29). Para o Estágio Curricular Supervisionado as horas e as modalidades do estágio ficaram assim distribuídas:

- Magistério da Educação Infantil: 150 h/a
- Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: 150 h/a
- Gestão: 144 h/a
- Escola Especial: 60 h/a
- Educação de Jovens e Adultos: 60 h/a
- Atividades acadêmico - científico e culturais: 120 h/a
- Atividades teórico- práticas: 120 h.

O curso totalizava, assim, uma carga horária de 3684 h/a. Dentro desta carga horária total, as disciplinas Didática e Didáticas Específicas estavam incluídas como conteúdos de atividades formativas. Já o Estágio para atuação nestas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, totalizavam 300 horas aulas, dividindo, portanto, com as demais áreas de conhecimento elencadas no curso.

É possível inferir que o curso de Pedagogia desenhado pelo PPP 2007, em termos formativos, situava-se num quadro disperso. Da maneira com que se organizava, por não se restringir à formação do professor, mantinha uma indefinição quanto à formação do docente. Ao conferir ao graduando uma formação também para a gestão educacional, *assumia-se contrário* às determinações das DCN's aprovadas em 2006. Desta forma, o PPP 2007 do curso de Pedagogia da Unimontes é uma peça documental que expressa a resistência dos educadores envolvidos em sua consecução, em assumir o curso como uma Licenciatura que

deve formar prioritariamente professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As divergências do PPP 2007 com relação às Diretrizes para os cursos de Pedagogia, se estendem para além do campo de atuação do profissional. São expressas nos objetivos da matriz curricular apresentada, na organização das disciplinas e na distribuição de suas cargas horárias. Nesse sentido, é salutar o comentário de Veiga (2004, p. 47), ao afirmar que “[...] o projeto [pedagógico] é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

O PPP de 2007 seria alterado posteriormente no ano de 2013, em um novo contexto: quando da visita de uma Comissão de Conselheiros, designada pelo Conselho Estadual de Educação para o recredenciamento do curso de Pedagogia. Face a análise do PPP de 2007 e da organização curricular proposta por ele, a referida Comissão verificou que o curso de Pedagogia da Unimontes não havia adequado sua Matriz Curricular de modo a atender as Diretrizes Curriculares de 2006. Ou seja: na estrutura curricular do curso permanecia a oferta de disciplinas e estágios para *habilitar os especialistas*.

O curso, assim, foi colocado em diligência pelo CEE – MG. Os Conselheiros, responsáveis pela avaliação, recomendaram a imediata reorganização do PPP, de toda a sua estrutura curricular, revendo, assim, toda a sua concepção epistemológica, curricular e metodológica.

Para atender as exigências demandadas pelo CEE – MG, foram organizadas discussões destinadas à reestruturação do PPP e da Matriz Curricular do curso. O processo se estenderia até 2013, quando, enfim, as alterações seriam aprovadas internamente, através da Resolução nº. 209 da Cepex²⁹.

Dentre as alterações empreendidas no PPP, foi ajustado o texto referente ao campo de atuação do profissional formado em Pedagogia, contemplando exclusivamente o texto da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Em substituição à premissa de que o curso também conferia ao graduando a formação para a gestão educacional, o PPP de 2013 apresenta a seguinte redação:

O campo de atuação profissional do Pedagogo define-se em várias esferas, não se restringindo somente à instituição escola, podendo assim, atuar em espaços escolares, desenvolvendo ações educativas nas modalidades formais

²⁹ A aprovação foi realizada *ad referendum* pelo então Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unimontes, o Prof. João dos Reis Canela. Cf: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 209 – Cepex/2013**. Aprova alterações no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Montes Claros, 29 de outubro de 2013.

e não formais, em cursos regulares e a distância. O curso de licenciatura em Pedagogia da Unimontes irá preparar este profissional para atuar como docente na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p. 17).

Além do campo de atuação do pedagogo, houve uma mudança significativa nos somatórios de carga horária, tanto por período quanto no total. Neste particular, cabe lembrar que a Resolução CNE/CP nº 01/02 determina um *mínimo de 2800 horas* para os cursos a que se destina, integralizados da seguinte forma:

- 400 (quatrocentas) horas de Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir da segunda metade do curso;
- 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico - científicas. (Cf. BRASIL, 2002).

Com relação à ampliação da carga horária da Prática de Ensino prevista pela legislação, Coimbra (2007, p. 95) nos assevera que “[...] é preciso demarcar a mudança de paradigma na formação de professores, explicitada neste momento por meio desta medida legal.” Em seu estudo, Coimbra (2007) também chama a atenção para refletirmos acerca do aumento de carga horária para a prática, pois se trataria de um momento de transição importante para a formação de professores, podendo ser uma dentre as possibilidades de diálogo entre as práticas formativas e as realidades da sala de aula.

Em conformidade com a legislação, o PPP do curso de Pedagogia aprovado em 2013 e atualmente em vigor, apresenta uma Matriz Curricular que totaliza *3.684 horas aulas* assim distribuídas:

- Estudos de natureza científico-cultural: 2.358 h/a
- Atividades de Estágio Curricular Supervisionado: 552 h/a
- Práticas de Formação: 486 h/a
- Outras atividades acadêmico-científicas: 288 h/a

A estrutura curricular do curso se organiza em 08 (oito) períodos, com 45 (quarenta e cinco) disciplinas e 03 (três) etapas de Estágios Supervisionados que se iniciam no 5º período. As Práticas de Formação acontecem no 1º período, sendo trabalhadas em 36 horas aulas e, ainda, nas disciplinas objeto desse estudo. Por outro lado, as práticas formativas são organizadas e contabilizadas dentro das suas respectivas cargas horárias.

Além dos ajustes acima, também foram realizadas correções na divergência entre a carga horária teórica e total de algumas disciplinas. Ressalte-se, ainda, a correção da carga horária dedicada à prática de formação, até então apresentada com o somatório menor do que as 400 horas exigidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Também foram efetuadas correções e ajustes estruturais, de modo a permitir a inserção de disciplinas omitidas na Matriz Curricular de 2007, tais como: Fundamentos e Metodologia da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF); Fundamentos e Metodologia das Ciências nas SIEF; Fundamentos e Metodologia da Geografia nas SIEF; e Fundamentos e Metodologia da História nas SIEF. Destarte, foi realizada a conciliação das disciplinas do Ementário com a estrutura curricular.

Esclarecemos que dentre as várias determinações dos Conselheiros do CNE - MG, a reestruturação da Matriz Curricular do curso de Pedagogia foi imprescindível. Por este motivo, foi necessário a organização *de 08 (oito) estruturas curriculares*, para incluir as disciplinas omitidas na Matriz Curricular antiga, de modo a atender a formação dos alunos ingressantes no curso a partir do 2º semestre do ano de 2010 até o ano de 2014.

Dentro da reformulação do PPP do curso de Pedagogia, merece destaque a reestruturação da distribuição das disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, objeto de nossa investigação. Estas, foram alocadas na Matriz desde o 2º período, com as seguintes Cargas Horárias:

- Didática I: 2º período, com 36 h/a
- Didática II: 3º período, com 72 h/a, distribuídas em 60 h/a de estudos teóricos e 18 h/a de estudos práticos de formação;
- Didática III: 4º período, com 72 h/a distribuídos em 60 h/a de estudos teóricos e 18 h/a de estudos de prática de formação.

Observe-se que a proposta de integração das disciplinas de Didática e Prática de Formação, tem em vista permitir ao aluno articular seus saberes ao interagir com a realidade da sala de aula. Todavia, no que diz respeito às 36 h/a destinadas à Didática I, no 2º período, consideramos ser esta uma carga horária ínfima, sobretudo quando colocamos em tela as nuances do seu ementário e seu complexo e importante conteúdo teórico.

Não obstante, no comparativo com o PPP de 2007, a estrutura curricular celebrada pelo PPP de 2013, em vigor a partir de 2014, apresenta avanços com relação à disciplina de Didática. Na antiga Matriz, a Didática se subdividia em Didática I e Didática II, ambas com 72 horas aulas. Ou seja, a disciplina de Didática perdia espaço para as demais disciplinas que

estruturavam a Matriz Curricular anterior. A este respeito, adiantamos que em entrevista realizada com as professoras responsáveis pela disciplina, elas argumentaram que foi uma vitória terem conseguido aumentar a carga horária para mais 36 h/a, incluindo a disciplina Didática I na atual Matriz Curricular³⁰.

Dentro da carga horária total do curso (3.684 h/a), 828 h/a são destinadas às disciplinas Didáticas e Didáticas Específicas. Vale lembrar que estão embutidas nessa carga horária: 316 h/a de práticas de formação relacionadas aos conteúdos desenvolvidos nessas disciplinas especificamente. Em termos percentuais, às disciplinas objeto do presente estudo são destinados 35, 1% da carga horária total do curso de Pedagogia. No quadro a seguir, apresentamos a relação das disciplinas estudadas, bem como sua alocação na atual Matriz e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 5. Disciplinas Estudadas, dentro da Matriz Curricular de 2013.

DISCIPLINA	PERÍODO	C.H. TEÓRICA	C.H. PRÁTICA	C.H. TOTAL
Didática I	2º	18	18	36
Didática II	3º	54	18	72
Didática III	4º	54	18	72
Fundamentos Metodologia da Alfabetização	4º	54	18	72
Fundamentos Metodologia da L. Portuguesa nas SIEF	4º	54	18	72
Fundamentos Metodologia da Matemática nas SIEF	4º	54	18	72
Fundamentos Metodologia da História nas SIEF	4º	18	18	36
Fundamentos Metodologia da Geografia nas SIEF	4º	36	18	54
Fundamentos Metodologia das Ciências nas SIEF	4º	36	18	54

³⁰ A análise da documentação produzida, na qual se inserem os planos de ensino dessas disciplinas, objeto de nosso estudo, bem como entrevistas, questionários e grupos focais, serão feitas oportunamente nos capítulos 5 e 6 deste trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2017).

No que diz respeito aos objetivos do curso de Pedagogia, o PPP do ano 2013 define como objetivo geral:

Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p. 14).

E como objetivos específicos, o curso pretende:

- Preparar o professor para atuar na docência da Educação Infantil, das Séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, que permita ao aluno utilizar um referencial teórico para interpretar a realidade educacional brasileira, favorecendo reflexões e buscando soluções que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas [...]
- Desenvolver competências e habilidades gerais e específicas previstas para a formação do pedagogo, um profissional capaz de exercer atividade no âmbito da docência em espaços escolares de formação;
- Garantir articulação entre docência, organização e gestão do trabalho pedagógico nas unidades de exercício profissional, no âmbito de escolas [...]
- Refletir sobre educação, escola e sociedade de forma a que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social;
- Compartilhar saberes garantindo a articulação entre os diferentes profissionais que atuam na educação, articulando em seu trabalho às contribuições de diferentes áreas de conhecimento; instrumentalizar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva;
- Realizar pesquisas, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.14-15).

Finalmente, a partir dos objetivos gerais e específicos elencados acima, o PPP 2013 considera que:

[...] a prática pedagógica não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas que se configura como um trabalho coletivo, integrando o conhecimento do pedagogo com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área, contemplando uma sólida formação profissional. A consecução desses objetivos permitirá formar o docente, como profissional do ensino que exerça e responda pela educação desenvolvida no âmbito da escola,

desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da prática da educação e de atitudes extensionistas e científicas nas diversas áreas de sua atuação escolar. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.15).

Como se vê, nos termos dos objetivos, o Projeto Político Pedagógico elaborado e aprovado em 2013 procura dialogar com as pautas postas na contemporaneidade à Pedagogia. Além de definir com clareza que o curso pretende *preparar para a docência na Educação Infantil das séries iniciais do Ensino Fundamental*, igualmente indica a preocupação, dentre outras, com a pesquisa, a inclusão social, a diversidade cultural, diferentes experiências de educação e, ainda, a difusão do conhecimento e a transformação da realidade social na qual o curso se insere.

Todavia, nunca é demais lembrar que o PPP é um documento que veicula um *discurso*. E, como tal, se articula a uma série de relações de poder e de força, constituídas e materializadas socialmente. Como documento destinado a delinear todo um espectro de formação docente, *nem sempre* é traduzido com eficácia na realidade que pretende *normatizar*. Nesse sentido, lembramos de Saviani (2011) ao afirmar que a linguagem nos documentos legais, tanto dos cursos de licenciatura como do curso de Pedagogia, muitas vezes exageram expressões como:

[...] conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, ética e sensibilidade afetiva e estética, exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, diversidade, diferenças, gêneros, faixas geracionais, escolhas sexuais. (SAVIANI, 2011, p.12).

Assim, ao menos nos termos do *discurso*, o PPP 2013 acena para a proposta de um curso comprometido com a pesquisa, fundamentado teoricamente numa relação de aproximação do aluno com os conhecimentos da prática na sala de aula, para a compreensão e a construção de ações didático - pedagógicas consistentes e que emergem das necessidades e da realidade da escola. Desta forma, uma das questões que nos propomos a refletir, com base no material coletado e produzido junto às professoras e aos alunos, foi, justamente, acerca da *materialização ou não* do discurso encetado pelo PPP 2013.

Do ponto de vista da Organização Curricular, o PPP 2013 propõe um currículo assentado em princípios humanísticos, expressos na articulação entre *Educação, Ética e Cidadania*, que seja capaz de favorecer:

[...] o desenvolvimento humano, político e sociocultural mais amplo, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade e da cultura, constituindo-se como espaços privilegiados da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da pesquisa da reflexão, do debate e da

crítica [sic]. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.24).

Para tanto, procurando alinhar-se com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, a carga horária das disciplinas foi distribuída em três núcleos de formação: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, esses núcleos se materializam transversalmente, propiciando, ao mesmo tempo:

[...] compreender, além das atividades presenciais e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico - científicas que alarguem as experiências dos acadêmicos e consolidem a sua formação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.24).

O Projeto dinamiza os três núcleos ao longo dos períodos, desenvolvendo “[...] disciplinas, práticas, estágios e produções, voltadas para a formação do pedagogo”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.24). O estudo da Didática bem como das teorias e metodologias pedagógicas pertinentes ao processo de organização do trabalho docente, estão alocados no *Núcleo de Estudos Básicos*.

Além dos núcleos e das dimensões formadoras pertinentes à eles, PPP 2013 ainda prevê uma organização curricular trespassada por *eixos*: um eixo transversal geral e eixos integradores em cada período. Esta organização propõe-se a apresentar temas e ou assuntos inter-relacionados, “[...] vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, que superem a estrutura disciplinar rígida onde cada disciplina se coloca como um pequeno “feudo” bastante a si mesma”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.27).

Considerando-se a Organização Curricular apresenta adiante, no Quadro 6, o PPP 2013 do curso de Pedagogia destaca:

[...] a importância do tratamento metodológico que será dado aos conteúdos curriculares que integram os três núcleos de formação do pedagogo. Os aspectos [...] deverão possibilitar ao Pedagogo um contínuo desenvolvimento pessoal, que gere uma atitude crítica, transformadora, tanto no nível da prática como da técnica (trabalho produtivo); da prática teórica (trabalho de investigação e pesquisa) e da prática social-trabalho de organização e transformação social (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.23).

Não obstante, o que se propõe nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia é a flexibilidade em relação aos núcleos de estudo, caracterizados e indicados como núcleos de

conteúdos básicos, de aprofundamento e/ou diversificação da formação e núcleos de estudos independentes.

Em nosso entendimento, para atingir os objetivos da formação do professor que estará atuando fundamentalmente para proporcionar o aprendizado da linguagem escrita, é imprescindível que o PPP priorize um eixo articulador das disciplinas. Este deverá fortalecer o ensino das disciplinas que abrangem as linguagens escrita, da matemática e dos conteúdos formadores de conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico dedutivo.

Os demais núcleos, devem ser organizados para dialogar com esse respectivos componentes curriculares, de modo que seja organizada uma prática formativa capaz de construir e articular com os alunos, futuros professores, os seus saberes. Estes saberes seriam capazes de conduzir a organização de ações didático - pedagógicas efetivas em sala de aula, que promovam o ensino e a aprendizagem do conhecimento construído nas disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, imprescindíveis ao trabalho docente.

Nesta direção, dentro da organização curricular os núcleos deveriam proporcionar nas disciplinas, atividades presenciais com estudos individuais, trabalhos coletivos entre professoras e alunos, com ênfase nas práticas de um trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aulas das escolas. Entendemos que, assim, seria possível organizar uma formação de professores com ênfase na docência. Desta forma, enfoca-se o desenvolvimento de práticas formativas para a construção de saberes, partindo dos estudos dos conteúdos disciplinares e pedagógicos para que o conhecimento teórico- metodológico gere sentido na formação docente. Igualmente, oportuniza autonomia ao docente para exercer a sua prática profissional e desenvolvimento de sua identidade profissional.

Conforme argumenta Gatti (2012), a difusão da ideia de que “quem sabe a teoria sabe fazer” tem fundamentos próprios, que sustentam as formas de ação. Toda ação didático pedagógica acontece dentro dos contextos que as constituem. Sendo assim, elas não surgem do “nada”, do acaso. Pelo contrário, nossas ações didático pedagógicas estão carregadas de sentido e significados que as determinam e são determinadas por elas.

Na mesma direção, Gatti e Nunes (2009) e, ainda, Libâneo (2011) chamam a atenção para a formação de professores nos cursos de licenciatura de Pedagogia. Os pesquisadores concluíram que há pouca relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, a despeito dessa relação aparecer *nos discursos* das normatizações. Além disso, os autores apontam que há pouca relação entre *a teorização e a realidade escolar*, ou seja: observa-se uma falta de interação entre os conteúdos curriculares dos planos de ensino acadêmicos com a

formação docente relativa à *escola*, o chão concreto no qual se se vivencia e se constrói a realidade escolar cotidiana.

Quadro 6. Organização Curricular Horizontal. Curso de Pedagogia – Unimontes (2013)

Módulo	Núcleo I. Estudos Básicos	Núcleo II. Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Núcleo III. Estudos Integradores	Eixo Integrador
1º Período	Prática de Formação/ Articulação	História da Educação Sociologia Geral Introdução a Filosofia Educação: Fundamentos Antropológicos Língua Portuguesa	Iniciação Científica AACC	A construção do conhecimento na perspectiva investigativa (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)
2º Período	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Educação e Sociedade Filosofia da Educação Psicologia Geral Didática I	Métodos e Técnicas de Pesquisa AACC	A construção do conhecimento numa visão sócio histórico (Departamento de Educação)
3º Período	Fundamentos da Educação Infantil Fundamentos e Met. Da Linguagem na Educação Infantil	Psicologia do Desenvolvimento Didática II Estatística Aplicada a Educação	AACC	A construção do conhecimento numa perspectiva Psicossociocultural (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
4º Período	Fund. e Met. da Alfabetização Matemática na Educação Infantil Fundamentos e Met. na Ed. Infantil: Natureza e Sociedade	Psicologia da Aprendizagem Didática III	AACC	A organização do processo ensino aprendizagem (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
5º Período	Fund. e Met. da Língua Portuguesa SIEF Fundamentos e Met. da Matemática SIEF Fundamentos e Met. da História SIEF Fund. e Met. da Geografia SIEF Fund. e Met. da Ciências na SIEF	Libras I Estágio I - Docência na Educação Infantil	AACC	As práticas pedagógicas numa visão crítico participativa (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)
6º Período	Fundamentos e Met. da Educação de Jovens e Adultos	Currículo e Programas Libras II Gestão na Educação: ênfase Espaços Escolares Estágio II - Docência na SIEF	Pesquisa Aplicada a Educação I - AACC	Educação para e na diversidade (ênfase na multiculturalidade) (Departamento de Educação)
7º Período	Educação Especial/Inclusiva Educação do Campo	Gestão dos Processos Formativos da Ed. Básica Estágio III - Docência nas SIEF Tecnologia Aplicada à Educação	Pesquisa Aplicada a Educação II AACC	Educação inclusiva (ênfase na educação especial) (Departamento de Educação)
8º Período	-Arte e Educação -Psicomotricidade e Educação	Políticas Educacionais Brasileiras Eletiva Estágio IV - Docência na Educação Especial e na EJA.	Pesquisa Aplicada a Educação III AACC	Educação estética e corporeidade (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)

Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros (2013, p.33)

Na esteira dessas reflexões, também nos preocupamos em refletir, a partir da documentação que será analisada oportunamente, como essas questões são postas no curso de Pedagogia da Unimontes e como são interpretadas pelos sujeitos eleitos para nossa investigação.

4.4. Instrumentos e Sujeitos da Pesquisa

Em se tratando dos instrumentos utilizados na pesquisa, julgamos pertinente utilizarmos de entrevistas, questionários e do grupo focal. No caso das entrevistas, optamos pelo formato semi estruturada pois, conforme aponta Minayo (2010), este não requer uma sequência rígida de assuntos abordados. Isto ocorre porque a entrevista semi estruturada é determinada, geralmente, pelas preocupações e ênfases que emergem das falas dos entrevistadas ao se discutir o assunto em questão.

Para a coleta de informações mais pontuais, optamos pelos questionários, entendidos na perspectiva de Lakatos e Marconi (1991, p. 98): instrumentos de coleta de dados, compostos por séries de perguntas ordenadas que devem ser “respondidas por escrito, e sem contar com a presença do pesquisador”.

Para a pesquisa, elaboramos 02 (dois) questionários distintos, com questões abertas. Os mesmos foram enviados para 22 (vinte e duas) professoras, responsáveis pelas disciplinas, foco do nosso estudo. As professoras foram previamente contatadas e devidamente esclarecidas quanto aos nossos objetivos e proposta de pesquisa. Além das docentes, foram privilegiados os alunos do 8º períodos de 04 (quatro) campus da Unimontes, nos quais se realiza o curso de Pedagogia. Responderam ao questionário um total de 67 (sessenta e sete) alunos. Os questionários foram aplicados entre os meses de agosto e dezembro de 2017.

No caso dos alunos, antes de entregarmos os questionários optamos por proceder à uma explanação sobre os objetivos da pesquisa e lermos cada questão, explicando as dúvidas que foram surgindo. Em seguida, na semana posterior, voltamos às cidades onde os campus se localizam e recolhemos os questionários para posterior providências quanto à tabulação e interpretações dos dados coletados.

No que concerne ao grupo focal, a sua utilização representou a oportunidade de abordarmos de maneira qualitativa as questões do nosso objeto de estudo, pois nos permitiu ouvir as vozes dos próprios alunos do 8º período. Os grupos focais foram realizados entre agosto e novembro de 2017, também com os alunos do 8º período do curso de Pedagogia,

num total de 45 (quarenta e cinco) alunos pertencentes a 04 (quatro) campi, ou seja, em 04 (quatro) cidades.

Ao realizarmos o grupo focal, nosso objetivo era ouvir os alunos como sujeitos participantes do seu próprio processo de formação. Sendo assim, procuramos compreender como eles representam e ressignificam seus saberes, a partir das realidades vivenciadas durante o seu processo formativo. Destarte, buscamos em suas vozes elementos que nos possibilitem o entendimento das especificidades desses saberes, em conformidade com as observações de Gatti:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

No que concerne à aplicação da técnica do grupo focal, primeiramente organizamos a sala em círculo. Acomodados os participantes, explicamos os objetivos de nosso estudo, qual seja, analisar as contribuições da Didática e Didáticas Específicas para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes. Também explanamos para os alunos acerca da relevância de estudos dessa natureza para a formação de professores. Além disso, explicamos aos alunos participantes a dinâmica e os objetivos da técnica de coleta no formato de “*Grupo Focal*”.

Cabe lembrar que selecionamos os alunos do 8º período, por frequentarem o último período do curso e, na condição de formandos, poderem melhor apresentar análises e discorrerem sobre o conhecimento construído ao longo de prática formativa³¹. Da mesma forma, oportuniza-nos depreender a especificidade dos conhecimentos que estão sendo construídos no curso, observando-o através da perspectiva discente.

Para a gravação dos grupos focais, utilizamos um aparelho celular inteligente, do tipo *Smartphone Android*. No esforço de garantir uma maior eficiência do processo, fizemos um roteiro com questões provocativas, as quais tratavam, diretamente, sobre a temática estudada³². Os alunos participaram ativamente e, em suas abordagens explicitaram suas percepções acerca dos saberes construídos no curso e as contribuições destes para suas

³¹ Este aspecto também nos foi alertado pela banca de qualificação que nos sugeriu ouvir as vozes dos alunos que estão no último período do curso, pois, pelo olhar deles, teríamos a oportunidade de inferir questões sobre a realidade que somente o aluno percebe e reflete.

³² A relação de questões pode ser consultada nos Anexos deste trabalho.

experiências como futuros docentes. Além disso, abordaram suas dificuldades e discutiram os pontos considerados positivos em sua prática formativa.

Finalmente, julgamos por bem esclarecer que nossa opção pelo instrumento de coleta discutido acima, decorreu de nosso entendimento de que o grupo focal nos permite múltiplas possibilidades de aproximação à realidade dos sujeitos. Oportuniza o conhecimento de aspectos diferenciados da sua experiência cotidiana, revelando crenças e atitudes, mas também o contexto sócio cultural no qual se inserem e que se inter-relaciona com o nosso objeto de estudo. Da mesma forma, possibilita a interação entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, cimentando o diálogo aberto e direto sobre o tema estudado. A técnica do grupo focal permitiu emergir uma multiplicidade de pontos de vista, enriquecendo nossas análises e ampliando nossa visão acerca dos significados e das contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas para a formação dos docentes no curso de Pedagogia.

No caso das professoras responsáveis pelas disciplinas objeto de nosso estudo, utilizamos como instrumentos tanto questionários quanto entrevistas.

A organização das entrevistas contou inicialmente com a elaboração de um roteiro de explanação acerca dos objetivos da pesquisa. Após a organização deste roteiro, contatamos as professoras selecionadas, para sensibilizá-las no sentido de participarem do processo de pesquisa. Na oportunidade, informamos a respeito dos critérios que seguimos para a sua escolha, nos quais destacamos: serem professoras efetivas na Unimontes, estarem trabalhando no curso como docentes quando da aprovação das DCNs do curso de Pedagogia em 2006, serem professoras que ministram ou ministraram as disciplinas de Didática e Didáticas Específicas no curso de Pedagogia e, por fim, terem demonstrado, anteriormente, interesse em participar da nossa pesquisa na condição de sujeitos.

Enviamos a explanação acima, juntamente com nosso questionário, para 22 (vinte e duas) professoras, através de correio eletrônico. Deste total, 15 (quinze) responderam nossos questionários. Dentre as 15 (quinze) professoras que nos retornaram, 12 (doze) se colocaram à disposição para serem entrevistadas. As demais ofereceram suas escusas, alegando falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho.

Assim, agendamos dia e horários para a realização das entrevistas com as professoras que se dispuseram colaborar conosco. No contato pessoal, informamos às professoras sobre a duração da entrevista, em torno de 50 (cinquenta) minutos.

Também aqui avaliamos que o processo transcorreu de forma tranquila e extremamente prazerosa, dentro do tempo previsto. A entrevista foi conduzida de modo a permitir uma interação dialógica, dentro da qual as professoras discorreram sobre o assunto.

Ao longo do processo pontuamos questões que nos interessavam o aprofundamento, tendo em vista observar nosso objeto de estudo também pelo olhar das professoras envolvidas. Consideramos importante ressaltar, ainda, que as professoras entrevistadas são *todas egressas do curso de Pedagogia da Unimontes*.

As entrevistas ocorreram entre os meses de novembro de 2017 e janeiro de 2018. Foram transcritas integralmente, mantendo a fidedignidade das falas. Após a transcrição, cada professora teve a oportunidade de ler o texto e assinar um termo, nos autorizando a utilização dos seus depoimentos em nosso estudo.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos o perfil acadêmico das professoras entrevistadas, bem como as disciplinas sob sua responsabilidade. Para preservar sua identidade, elas foram nomeadas por algarismos romanos, de I a XII.

Quadro 7. Professoras entrevistadas (nov./2017 a jan./2018).

Professora	Titulação	Formação Inicial	Disciplinas ministradas
I	Doutorado	Pedagogia	Didática
II	Doutorado	Pedagogia	Fundamentos da Alfabetização e da Língua Portuguesa
III	Doutorado	Pedagogia	Fundamentos da Alfabetização e da Língua Portuguesa
IV	Mestrado	Pedagogia	Didática e Fundamentos da Ciência
V	Doutorado	Pedagogia	Didática e Fundamentos da Alfabetização
VI	Doutorado	Pedagogia	Didática e Fundamentos da Alfabetização
VII	Doutorado	Pedagogia	Didática e Fundamentos das Tecnologias
VIII	Doutorado	Pedagogia	Fundamentos da Matemática
IX	Doutorado	Pedagogia	Didática
X	Mestrado	Pedagogia	Didática e Fundamentos da História e Geografia
XI	Doutorado	Pedagogia	Didática
XII	Mestrado	Pedagogia	Didática e Fundamentos da Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados da pesquisa (2018).

Na etapa posterior, ouvimos e fizemos as transcrições de todas as gravações dos diálogos empreendidos nos grupos focais, os quais serão apagados ao término da presente pesquisa.

4.5. Análise de conteúdo: pressupostos para interpretação dos dados

Para a interpretação dos dados que coletamos nas entrevistas, nos questionários e nos Grupos Focais, optamos pela análise de conteúdo como método de interpretação, conforme esclarece Bardin (1977):

A análise do conteúdo se define com um conjunto de técnicas de análises das comunicações, seja qualitativo ou não, que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem. (BARDIN, 1977, p.31).

Ainda de acordo com Bardin, no método de análise do conteúdo, o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas *no que* estes conteúdos poderão ensinar após serem tratados, pois “[...] detrás de um qualquer texto, de uma qualquer opinião aparentemente clara esconde-se um significado, um sentido que é importante desvendar”. (BARDIN, 1977, p.14).

Para analisar os dados coletados, de modo a “[...] permitir a classificação dos elementos referidos”, Bardin (1977) definiu três etapas básicas: a **pré análise**, que consiste na descrição analítica e na interpretação inferencial. Esta etapa se constitui na organização do material e abrange não apenas a escolha do material, por meio da formulação dos objetivos gerais da pesquisa, mas também suas hipóteses e a elaboração de indicadores para a interpretação dos dados. Para o autor, esta seria a fase da “leitura flutuante”, na qual o pesquisador se debruça sobre o teórico eleito, estudando e dialogando com a bibliografia pertinente, buscando caminhos para compreensão das principais inquietações com relação à temática estudada.

A próxima fase é definida por Bardin (1977) como **descrição analítica**. Trata-se do fase do método em que o *corpus da pesquisa* – e, nosso caso, entrevistas e os grupos focais, após transcritos, juntamente com os questionários e o restante da documentação escrita – foram submetidos a um estudo detalhado, dentro do qual nos orientamos tendo por norte nosso objeto central de estudo.

Na concepção de Bardin, a análise do conteúdo se organiza ao redor de um processo de categorização. Para o autor, “[...] as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem.” (BARDIN, 1977, p. 37). Portanto, a categorização é um agrupamento em razão de caracteres comuns dos elementos (unidade de registro) que, por sua vez, é o tema geral que emerge do texto estudado.

Em nossa *descrição analítica* buscamos agrupar os dados em torno de categorias, organizando-os e agregando-os em unidades de sentido. Neste momento é denominado pro Bardin (1977) de codificação, agrupamos os dados brutos nos quais as informações foram esquematizadas, tendo por objetivo buscar uma correlação entre elas de maneira a transformá-las em dados organizados para posteriores análises.

Concordamos com Bardin (1977) de que a etapa da codificação consiste no período mais duradouro e exaustivo da pesquisa. Nela, são feitos os recortes em unidades de contexto e de registro, sendo que os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Em conformidade com o método proposto pelo autor, fizemos uma exploração exaustiva do material levantado – transcrições das entrevistas e dos grupos focais, tabulação dos questionários e estudo do referencial teórico – foram estabelecidas categorias relacionadas às práticas formativas, à formação, a práxis pedagógica, os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, a relação conteúdo forma, a relação teoria prática. A partir dessas categorias buscamos responder ao objetivo central do nosso estudo. Abordamos, também, questões referentes à construção da autonomia profissional, da identidade docente, do desenvolvimento docente e, ainda, fragilidades do curso, pois foram questões que emergiram quando das análises dos nossos dados.

A **interpretação dos resultados ou inferencial** é a fase em que a interpretação é essencial, mas deve estar claramente relacionada ao *corpus* existente para que seja validada pela comunidade científica. Essas categorizações serão analisadas adiante, conforme os dados apresentados pelas transcrições das entrevistas das professoras, dos grupos focais com os alunos e dos questionários aplicados aos professores e alunos. Além disso, analisaremos os documentos do curso (PPP e Plano de Ensino) buscando compreender suas concepções e, ainda, a organização das disciplinas, objeto de nosso estudo, quanto à carga horária, ementas e conteúdos programáticos.

Enfim, sistematizamos os resultados à luz do referencial teórico, relacionando-os com o nosso objetivo central que é refletir sobre as contribuições da Didática e Didáticas Específicas para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes.

CAPÍTULO 5

DIDÁTICA E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES.

Neste capítulo, apresentamos a análise do ementário e dos Planos de ensino das disciplinas objeto de nossa pesquisa: Didática e Didáticas Específicas (também denominadas de “metodologias”). Nossa intenção, conforme já exposto é procurar compreender suas contribuições para a formação de professores no curso de Pedagogia da Unimontes. Vale lembrar que, atualmente, esse curso tem a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme legislado nas Diretrizes Curriculares (2006).

Por outro lado, compreendemos que perseguir as contribuições dessas disciplinas para a formação de professoras e professores que estarão em sala de aula, requer entender, junto com Franco e Guarnieri (2011, p.28) que “[...] a proposta de uma disciplina num curso de formação inicial de professores é apenas um contraponto nas múltiplas configurações do processo de se construir a formação docente”.

Destarte, ao escolher os conteúdos da Didática e das Didáticas Específicas, buscamos focar em categorias fundamentais, próprias da formação de futuros docentes. Assim, dentre nossos objetivos mais pontuais, destacamos compreender as suas efetivas contribuições, a partir das leituras apresentadas pelos professores formadores e, ainda, por meio das opiniões apresentadas pelos estudantes, os futuros professores. Para tanto, foi necessário mergulhar na realidade do curso de Pedagogia, em suas práticas de ensino e nas interfaces da Didática e das metodologias específicas.

Inicialmente, por meio da análise documental, investigamos junto aos planos de ensino os conteúdos enunciados pelas ementas e formulados como “programas das disciplinas”, Nossa intenção era compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que organizam esse trabalho de formação. Para tanto, buscamos nos ancorar em um referencial teórico para sustentar nossas análises, entendendo ser o plano de ensino uma diretriz fundamental que nos ajuda a entender, à luz de determinadas concepções pedagógicas, a formação docente que se pretende. Nessa direção, Damis (2011), nos assevera que:

[...] um plano de ensino da didática não é simplesmente introduzido no interior dos cursos de licenciatura como resultado de uma opção individual que o docente organiza e desenvolve. Também não é mecânico e simplesmente deduzido de condições e necessidades predominantes na sociedade. (DAMIS, 2011, p.157).

O plano de ensino tem um conteúdo implícito que não apenas organiza as ações. Ele representa muito mais: envolve os elementos estruturantes da relação pedagógica que dimensiona as formas de ensinar e recomenda certos modos e etapas do *ensinar a ensinar*, pois se orienta pelo objetivo mais amplo de formar um professor. Ainda com a reflexão de Damis (2011, p. 157), entendemos que “[...] o plano de ensino sintetiza as finalidades da formação do professor, colocadas pela prática social mais ampla, e determina uma visão de mundo a ser transmitida por meio dos conhecimentos [...]”.

Nesse sentido, nos interessa problematizar os planos de ensino próprios dos estudos segmentados de Didática como indícios, como “pistas”, aqui reunidas em uma análise que se pretende cuidadosa, tendo em vista revelar conceitos e intenções pedagógicas na trajetória dessas formações. O diálogo que se trava na pesquisa com esse material poderá se constituir como um subsídio acadêmico que nos leve a participar da discussão teórica e metodológica nessas áreas do conhecimento. Essa é, pois, a nossa expectativa.

A importância que atribuímos a esse estudo é significativa porque temos como premissa a seguinte finalidade: um curso de formação pedagógica deve proporcionar conhecimentos que auxiliem professoras e professores a constantemente propor, definir avaliar e recolocar as suas práticas e a retomar suas escolhas teóricas e metodológicas. Nesse processo, que segue com a vida, nada deve ser mecânico e nunca cristalizado pela inércia.

Marin et al. (2012, p. 54), chamam a atenção para os estudos de Bernstein (1988), que se apresenta “[...] preocupado com a transformação do conhecimento em comunicação pedagógica”. Por este motivo, apresenta uma teoria na qual considera que as disciplinas escolares constituem um tipo de discurso pedagógico entre outros, qual seja, o discurso veiculado nas escolas para o ensino e a aprendizagem. Desta forma, “[...] os currículos das diversas áreas sofrem alterações tendo como fins formar os alunos nas diversas etapas de escolarização. [...] Neste novo lugar – na escola – tais conhecimentos sofrem seleção, simplificação, condensação e elaboração.” (BERNSTEIN, 1988, apud MARIN et al. 2012, p. 57).

Logo, o que estabelece a distinção entre as matérias não são os tipos de fatos, mas a estrutura lógica na qual tais fatos se organizam. Assim, ainda conforme Marin et al (2012, p. 58), ao discorrerem sobre as disciplinas escolares e seus fins, argumentam que em relação ao objeto formal e sua lógica “[...] há uma precisa intencionalidade que delinea a organização da matéria, suas categorias lógicas, os princípios gerais e dinâmicos, conceitos básicos e aplicação, regras de utilização dos termos e relações.”

Pensando em nosso objeto de estudo, faz-se necessário entender a estrutura lógica que organiza as disciplinas, pois os conteúdos não são elaborados aleatoriamente, mas escolhidos e organizados pelos professores formadores, sendo reflexos dos modos de pensar a docência e seus modos de exercício.

5.1. Análise dos Planos de Ensino: ementas e conteúdos programáticos das disciplinas de Didática I, II e III

Inicialmente foram analisadas as ementas e os conteúdos programáticos das disciplinas Didáticas I, II e III. As três disciplinas possuem suas ementas próprias, definidas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, aprovado em 2013 e atualmente em vigor. Seu ementário está expresso no PPP em questão, referente à estrutura curricular com ingressantes no primeiro semestre de 2014.

Para a discussão dos conteúdos programáticos utilizamos o que está determinado em seus respectivos planos de ensino. Importa destacar que os planos de ensino das disciplinas do curso são elaborados a partir das ementas e referências bibliográficas informadas no PPP em vigor. Por sua vez, os planos de ensino são discutidos em reunião de planejamento, que tem lugar no início do ano letivo, entre a Coordenação do curso e os professores. Assim, em reunião de planejamento proposta pela Coordenação do curso, o início do semestre letivo do ano de 2015, organizada por áreas e disciplinas afins, os professores do curso de Pedagogia buscaram organizar os conteúdos e as possibilidades de ações interdisciplinares a serem trabalhadas, buscando padronizar os estudos das disciplinas em todos os campos nos quais o curso de Pedagogia se realiza.

Descrevemos, a seguir, as ementas das disciplinas destacadas, para demonstrar com mais clareza e visão de conjunto os temas propostos.

Didática I – 1º semestre de 2014 – 36 horas aulas - Introdução à didática. Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. A didática como atividade integradora das metodologias do ensino. Construção de propostas globalizadoras sob diferentes modalidades e formas alternativas de operacionalização (sistemas de projetos, unidades de experiência, centro de interesses, planejamento escolar de ensino). Os elementos do processo de ensino: objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos metodológicos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p. 78).

Didática II (1º semestre 2014) – 72 horas aulas - Introdução à didática. As concepções de educação que fundamentam o ato de ensinar. As tendências pedagógicas implantadas na educação brasileira. As diferentes concepções de Didática adotada nas relações ensino-aprendizagem

norteadas pelas tendências pedagógicas predominantes na história da educação brasileira. Diferentes formas de trabalho pedagógico na contemporaneidade: projetos de trabalho, unidades de experiência, centro de interesses; o processo ensino e aprendizagem. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p. 82).

Didática III (1º semestre 2014)- 72 horas aulas - Os componentes do processo ensino-aprendizagem: os objetivos educacionais; a natureza dos conteúdos de ensino: as referências para o estabelecimento de conteúdos e sugestões metodológicas dos currículos nos âmbitos federal, estadual, municipal e escola (Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdos Básicos Curriculares); as estratégias de ensino-aprendizagem; os recursos didáticos (Sistematização, análise e reflexão de experiências concretas de articulação com as tecnologias educacionais); a avaliação do processo ensino-aprendizagem; práticas interdisciplinares na escola; a relação professor-aluno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p. 89).

Em se tratando da Didática I, ressalte-se que sua proposta é trabalhar com uma grande diversidade de temas, dentro de carga horária total de 36 horas aulas. Os termos *operacionalização e propostas globalizadoras* são usados na ementa e ensejam uma concepção de “ensino da formação”, ideia que supõe uma técnica do trabalho do professor com o objetivo de alcançar metas seguindo, estritamente, determinadas normas.

Essa característica evidencia indícios de um curso organizado segundo o modelo tecnicista de formação docente, ainda presente nas concepções dos documentos oficiais que legislam os cursos de Licenciaturas em diversas instituições de ensino.

Nas ementas de Didática I e II, verificamos aspectos ambíguos bem como o tratamento dogmático dos saberes didáticos. Nesse sentido, destacamos que a ementa da Didática II que prevê o estudo de temas que, em nosso entendimento, deveriam fazer parte do ementário da Didática I, quais sejam: *Introdução à didática -As concepções de educação que fundamentam o ato de ensinar. As tendências pedagógicas implantadas na educação brasileira*. Por sua vez, os estudos dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem elencados na Didática I como “*o planejamento escolar de ensino e os elementos do processo de ensino: objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos metodológicos*”, devem compor como temáticas a serem estudadas na Didática II.

Ora, as ementas das disciplinas Didática I e II com esse deslocamento de conteúdos, traduz divergências que comprometem a formação e demonstra prevalecer uma generalização de conceitos e superficialidade de estudos. Nesse campo, os conceitos são complexos e a compreensão deles demanda trabalho com a realidade escolar, uma ação didático pedagógica não prevista nos planos de ensino.

Outrossim, percebemos que a organização das abordagens teóricas nas ementas, espelha um desentendimento, tanto dos conteúdos como da composição e organização lógica dos saberes no campo de conhecimento da Didática. Observe-se que nas ementas foram inseridos temas fundamentais para os estudos da Didática, mas a apresentação da temática demonstra que prevalece uma generalização de conceitos. Além disso, a carga horária mínima da disciplina revela um tratamento pouco adensado desses conteúdos.

Em se tratando da ementa de Didática II, observamos uma proposta de estudo que verse sobre *Diferentes formas de trabalho pedagógico na contemporaneidade: projetos de trabalho, unidades de experiência, centro de interesses; o processo ensino e aprendizagem*. Da maneira como são colocados, os respectivos conteúdos são enfocam a organização racional do processo de ensino, sendo apresentados de maneira superficial e prenunciando um trabalho com ênfase na teoria, sem a devida contextualização com a organização escolar.

É importante perceber que o estudo de temas como *planejamento escolar de projetos* necessita de maior clareza metodológica, isto é, “o como fazer” nesse momento na formação. Afinal, menciona-se o trabalho com unidades de experiência, mas não se apresenta articulações com a escola onde a experiência vai se desenvolver. Deste modo, podemos pensar que a abordagem está mais direcionada ao tratamento teórico, denotando um estudo sem preocupação com os aspectos palpáveis da realidade escolar.

A despeito do significado do ensino e da reflexão sobre sua prática, observamos que é oportuno estudar as finalidades da própria prática e de como a formação docente conduz essas condições de reflexão. É proposta em Didática I uma abordagem que enfoque a “*A didática como atividade integradora das metodologias do ensino*”, que melhor seria tratada pelas Didáticas II e III, considerando que o tema é amplo e deve ser articulado às práticas de formação dessas disciplinas, tendo em vista oportunizar aos professores formadores e aos estudantes o devido exercício de reflexão.

Dada a natureza do trabalho docente, vale lembrar com Pimenta (2008, p.39) que [...] nos cursos de licenciaturas se desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Nesse sentido, os estudantes precisam ser mobilizados para os conhecimentos que perpassam pela teoria da educação e pela Didática, no sentido de compreensão da realidade social.

Essas questões, são determinantes do processo de formação por entendermos que são temáticas do saber didático, que não podem se afastar das construções conceituais e operacionais do processo de ensino. Tratam-se de especificidades que nos possibilitam evidenciar o professor/professora que se pretende formar no curso de Pedagogia. Não obstante, observamos ausências importantes de abordagens teóricas como a construção de saberes, identidade docente e desenvolvimento profissional. Estes temas não são mencionados, nem nas ementas, nem nos conteúdos programáticos das disciplinas de Didática do curso, sendo, portanto, desvalorizados no âmbito das reflexões do ser professor.

Prosseguindo em nossa análise, observamos que os temas propostos para o estudo dos componentes do processo de ensino e aprendizagem nas Didática II e III, requerem uma vinculação desses conteúdos com realidade escolar concreta, pois a proposta não conecta o formador e os estudantes com o cotidiano escolar. Deste modo, expressam a fragilidade na construção conjunta dos saberes didáticos que constituem a docência. Conforme o entendimento de André e Oliveira (2008) essa visão de ensino dos conteúdos da Didática não faz “[...] referência aos fins a que se destinam e às teorias que os fundamentam”. Portanto, são conteúdos “[...] apresentados de modo universal sem uma preocupação explícita de vinculá-los à realidade brasileira ou à prática pedagógica das escolas de ensino fundamental e médio”. (ANDRÉ; OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Na ementa e conteúdos programáticos da disciplina de Didática III, estão previstos a *“proposta de trabalho para oportunizar uma articulação entre o currículo, o planejamento de atividades diferenciadas e de interdisciplinaridade”*. Esta abordagem, centrado na interdisciplinaridade, que busca articular a Didática e o campo do currículo pode construir saberes críticos reflexivos nos alunos a partir das propostas de estudos que envolvam os alunos na construção de saberes que os instiguem à consolidação de uma prática pedagógica significativa.

Como destaca André (2008, p. 20), o “[...] sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos através da mobilização das suas atividades mentais e da interação com o outro, mediada pela linguagem.” Ou seja, pensar na perspectiva investigadora da Didática pode ser uma forma de contribuir para a formação de professores como artesãos de suas práticas e capazes de um pensamento crítico acerca de como se constrói a sua profissão.

Consideramos, a seguir, transcrever os conteúdos programáticos dos planos de ensino das disciplinas Didática I, II e III:

Didática I – Unidade I- Educação: Concepções- Didática: Historicidade Tendências pedagógicas. Unidade II- Uma visão geral sobre o espaço escolar: local de -Trabalho do professor e de construção e/ou reprodução do conhecimento. Planejamento de Ensino e Elementos: Objetivos, Conteúdos, Métodos (técnicas) - Recursos, Novas tecnologias e Avaliação.

Didática II – Unidade I - Os objetos de estudo da Didática- Estratégias de ensino- Unidade II - Os parâmetros curriculares nacionais e o processo ensino-aprendizagem- A prática pedagógica a partir de uma visão interdisciplinar. Unidade III - A relação conteúdo-forma de ensinar- A utilização das novas tecnologias pedagógicas - A relação dos objetivos educacionais com os métodos e técnicas de ensino. Unidade IV. O planejamento de ensino- A elaboração do planejamento de ensino. Unidade V- Concepções de avaliação- Avaliação na concepção diagnóstica e processual - Tipos de avaliação e a relação com os métodos de ensino-aprendizagem.

Didática III – Unidade I – A gestão da matéria no processo de interação com os alunos: - Questões relativas ao conceito de aula características gerais e exigências técnicas da aula - Unidade II – A avaliação e a gestão da matéria no processo de interação com os alunos - Estratégias de ensino - Formas de organização do trabalho – As atitudes dos professores e supervisão ativa do trabalho realizado Avaliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Unidade III – Avaliação retomando os fundamentos principais -- Conceitos e funções – participação dos alunos no processo avaliativo - Avaliar para aprender: uma proposta de avaliação formativa alternativa- Por uma prática da avaliação formativa – princípios. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b).

Como pressuposto geral de nossa reflexão, afirmamos que estudar Didática não tem como escopo tão somente aprender a transmitir um conhecimento, mas refleti-lo teórica e praticamente. As reflexões engendram problematizações, na perspectiva da prática pedagógica de cada estudante, que constrói sua identidade como futuro professor.

A despeito disso, a sinalização nos conteúdos programáticos da disciplina, a necessidade de atender as “*sugestões propostas pela política de formação de professores elencadas nos documentos oficiais*”, as quais perpassam pela lógica neoliberal que dimensiona o saber fazer como uma ação didática técnica e pragmática, são obstáculos significativos.

Entendemos que pode ser construído com os estudantes um conjunto de subsídios para uma compreensão crítica da Educação, das dinâmicas sociais e políticas de seu trabalho como professor e do ensino como prática social. Todavia, é preciso estudar para compreender e criticar, conforme Damis nos orienta:

[...] o objeto da Didática (o como ensinar) será aqui analisado e compreendido não apenas como um movimento que organiza o ensino para

educar e adaptar o homem a uma sociedade. Mas, como forma de organizar, desenvolver e avaliar uma prática social específica, a escola é determinada por condições, necessidade e interesses predominantes na prática social mais ampla que a instituiu. (DAMIS, 2009, p. 22).

Nessa direção, é possível ensinar aos futuros professores que os processos de ensino que se constituem desde o planejamento, a execução do trabalho até o seu controle pela avaliação, tópicos típicos das aulas de Didática, não ocorrem de maneira linear. Esses saberes foram entretecidos individual e coletivamente; são escolhas de vidas, são partes de vivências e projetos, contradições e caminhos percorridos que ora aqui, ora ali se constituem como determinantes da formação pedagógica.

Com relação aos conteúdos das disciplinas escolares listados nas Matrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há item sobre a “*elaboração de Planos de Aula para o Ensino Fundamental.*” No entanto, não parece existir a articulação entre as disciplinas Didática e Didáticas Específicas, no sentido de construir conhecimentos a partir dos conteúdos disciplinares interligados.

Lembrando André (2008, p. 27) é muito importante enfatizar na disciplina de Didática o “[...] potencial da pesquisa para desenvolver no professor essa disposição e essa competência para pensar o próprio trabalho”. Ou seja, para que os estudantes de Pedagogia e sejam investigadores de sua prática, impõe-se desenvolver neles uma “[...] sensibilidade na observação, uma visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações.” (ANDRÉ, 2008, p.27).

Essas proposições na formação supõem mudanças nas concepções do ensinar e do aprender, no sentido de mobilizar, de motivar um futuro professor a pesquisar e a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e a construir a sua autonomia e identidade como docente.

Uma vez postas as questões de conteúdo, é mister pensar, também, as cargas horárias destinadas ao seu tratamento. Analisando as carga horária destinadas às Didáticas, constatamos que à Didática I são designadas 36(trinta e seis) horas aulas. Para as disciplinas de Didática II e Didática III é atribuída uma carga horária de 72(setenta e duas) horas aulas, assim divididas: 54 (cinquenta e quatro) horas aulas teóricas e 18(dezoito) horas aulas de prática de formação, respectivamente.

As cargas horárias das disciplinas de Didática I, II e III podem ser representadas dentro da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, conforme a Tabela a seguir:

Tabela 3. Disciplinas do curso de Pedagogia - Organização da carga horária. Matriz curricular 2014

Categorias	Disciplinas	nº	%
Fundamentos Teóricos Educação	Fundamentos Teóricos da Educação	10	20,40
	Didática I, II e III	03	6,12
Conhecimentos Relativos Sistemas Educacionais	Sistemas Educacionais: Currículos, Gestão, Políticas educacionais, Estrutura Ensino	05	10,22
Conhecimentos Relativos Formação Específica	Fundamentos e Metodologia disciplinas dos anos iniciais Ensino Fundamental e Tecnologias na Educação – Arte Educação – Língua Portuguesa	09	18,36
Modalidades de Ensino	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil – disciplinas das etapas da Educação Infantil Educação Jovens e Adultos Educação Especial	07	14,28
Outros Conhecimentos	Educação na Diversidade – Libras 'Psicomotricidade	04	8,16
Pesquisa e TCC	Metodologia Pesquisa Educação – Trabalho Conclusão Curso – Iniciação Científica	05	10,22
	Estágio Supervisionado – AACC e Práticas de Formação	06	12,24
TOTAL:	DISCIPLINAS	49	100%

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (2013).

Ao buscarmos o percentual destinado às Didáticas, em relação à carga horária total do curso, constatamos que eles representam apenas 6,12%! Diante deste cenário, cabe perguntar: como construir pesquisas significativas, relacionar conhecimentos teóricos com as problematizações evidenciadas nas práticas no curso de formação com uma carga horária tão ínfima?!

Como se vê, a carga horária dedicada aos estudos de Didática é bastante reduzida. Por outro lado, nas ementas e conteúdos programáticos analisados podemos perceber que há uma fragmentação e dispersão de conteúdos que privilegiam e realçam uma imagem técnica, de receituário, de “manual para qualquer caso”. E, conforme destacam os autores trazidos para o diálogo, não devem ser estes os significados da disciplina.

Os estudos de Didática devem propiciar condições mais razoáveis para a reflexão acerca das práticas pedagógicas, no itinerário de formação de um futuro professor ou

professora. E isso serve para que os profissionais sejam capazes de sistematizar um conhecimento comprometido com os aspectos sociais e políticos do ensino e, ainda, com os múltiplos aspectos da realidade escolar que ora são favoráveis, ou não, ao desenvolvimento de sua profissão.

5.2. Ementas e Conteúdos das disciplinas de Didáticas Específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem suas peculiaridades. Dentre outras, a criança deverá desenvolver habilidades para aquisição da linguagem e o aprendizado da leitura e da escrita segundo as formas gramaticais; do raciocínio lógico - dedutivo, dos números e operações matemáticas; das capacidades de percepção espacial, temporal e, ainda, o conhecimento, mesmo que inicial, de categorias sócio relacionais.

Nessa direção, os focos das disciplinas específicas para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ter como finalidade os conteúdos do currículo da escola. Ou seja, devem privilegiar o estudo dos conhecimentos teórico-práticos que tratam os conteúdos específicos relacionados aos conhecimentos, habilidades, hábitos e capacidades, dentro das disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como suas metodologias de trabalho. Também denominadas de *Fundamentos e Metodologias Específicas*, seus objetos de estudo são o processo de ensino de cada matéria quanto aos objetivos, conteúdos, métodos, também, conforme os níveis de escolarização. Essas disciplinas trabalham os embasamentos metodológicos e procedimentais para a organização do processo de ensino da Língua Portuguesa, da Alfabetização, da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia. Destarte, passamos à análise dos planos de ensino dessas disciplinas suas ementas e conteúdos programáticos.

A despeito das análises dos planos de ensino, as autoras Damis e Oliveira (2011, p. 140), pontuaram que “[...] na maioria das vezes, assiste-se ao fato de a elaboração de um plano de ensino não ultrapassar o cumprimento de uma formalidade burocrática de preenchimento de um formulário exigido pela instituição escolar”. Sabemos com Pinto (2014) que, como produto cultural, uma disciplina escolar não se constitui somente pelos seus conteúdos programáticos, mas também pelo aparato didático pedagógico que orienta seu ensino. Por isso, é mister ter clara esta premissa, ao observarmos as propostas a seguir.

5.2.1. A disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização

Antes de entrarmos na análise propriamente dita, importa ressaltar que para tratarmos da organização das propostas curriculares em cada área de conhecimento, tomamos como referência a versão da Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais (2010); a Proposta da Matriz Curricular da Prefeitura Municipal de Montes Claros para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2012), e os estudos do CEALE- UFMG (2005). Assim, os anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Minas Gerais foram organizados e divididos em: Ciclo Inicial da Alfabetização que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano e Ciclo Complementar da Alfabetização que corresponde ao 4º e 5º ano.

Nessa proposta de ciclos, as ações pedagógicas devem ser articuladas e a base do trabalho deverá ser a alfabetização e o letramento. O trabalho com os conteúdos da Alfabetização foi organizado em eixos norteadores assim discriminados: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura, produção escrita, conhecimentos linguísticos e desenvolvimento da oralidade.

Por considerarmos esses conteúdos como específicos e essenciais para o processo de ensino e aprendizagem e, como direitos de aprendizagem dos alunos que estão cursando essa etapa da educação básica, incluímos a disciplina *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização* em nossa análise.

Essa disciplina, organizada na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, é ofertada no 4º período, com carga horária de 72 horas aulas, sendo 60 horas aulas destinadas a estudos teóricos e 12 horas aulas como horas correspondentes à trabalhos destinados à prática de formação. Devido à especificidade da trajetória escolar e da aprendizagem do aluno, o trabalho dos alfabetizadores deve incluir “[...] saberes sistematizados da área do conhecimento das disciplinas, saberes pedagógicos e saberes práticos”, conforme indicado na proposta de Matriz Curricular da Prefeitura Municipal de Montes Claros para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2012, p.16).

Em se tratando da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, a ementa da disciplina está anunciando o trabalho como organizado na:

Perspectiva de estudo da alfabetização: conceito, natureza e condicionantes do processo de alfabetização. As ciências da linguagem e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Contribuição dos estudos linguísticos ao ensino-aprendizagem da língua escrita. Concepções da alfabetização: pressupostos teórico-epistemológicos e consequências metodológicas. A questão do texto em alfabetização: leitura e escrita no contexto social. Letramento. Diferença entre letramento e alfabetização. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p.85).

Assim, compreendendo a complexidade do processo de alfabetizar, a ementa propõe o estudo referente “*As ciências da linguagem e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Contribuição dos estudos linguísticos ao ensino-aprendizagem da língua escrita*”. Essa proposta compreende que os estudos da linguística precisam ser enfatizados no curso, mas não demonstra, pelo enunciado, quais temáticas serão privilegiadas para estudos na formação.

Desse modo, tendo em vista a complexidade da matéria e a pequena carga horária, esses estudos da área da linguística devem possibilitar ao futuro professor os conhecimentos essenciais para trabalhar a alfabetização. Todavia, da maneira como se propõe na ementa, essa proposta não consegue realizar as ações didáticas efetivas para esses fins.

As “*Concepções da alfabetização: pressupostos teórico-epistemológicos e consequências metodológicas*” são importantes conceitos estudados nessa disciplina como parte da sustentação teórica da prática do professor alfabetizador. A despeito dessa proposta, buscamos compreender como esses conteúdos são articulados na formação, em consonância com o contexto da sala de aula, para que seja oportunizado ao aluno problematizar, sustentar ou refutar suas hipóteses a respeito das questões demandadas pela teoria do ensino e pela proposta de ações e de aprendizagem efetiva em sala de aula. Conforme recorda Soares (2003, p.8) “[...] suas especificidades, e a inadequada fusão entre a abordagem conceitual dos processos de alfabetização e letramento precisam ser compreendidas sem esquecer as suas relações e as especificidades de cada um dos dois fenômenos.”

No que tange ao Plano de Ensino, a disciplina ressalta os trabalhos com “*Contextos de Alfabetização e Letramento – Contextos de Alfabetização na aula*”. Notamos que a proximidade entre esses processos tem se apresentado de forma natural nos conteúdos da disciplina. A esse respeito, podemos perceber, ainda de acordo com Soares (2003), um certo apagamento da alfabetização e da especificidade do trabalho a ser desenvolvido, considerando as múltiplas facetas da aprendizagem da língua escrita e diluindo as especificidades do processo de alfabetização.

Não fica evidenciado como será realizado esse trabalho de modo a contemplar o contexto da alfabetização na aula. Há indícios de estudos com os Cadernos do CEALE, que organiza orientações para a alfabetização. Porém não fica explicitado como será realizado, pelo professor formador, o diálogo entre a teoria e a proposta de trabalho na sala de aula das escolas, pois não há referência do trabalho a ser efetivado nas 12 horas aulas de práticas de formação, sugeridas na contabilização da carga horária total da disciplina.

Inferimos que a disciplina *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização*, por pertencer a uma área de conhecimento relevante para a formação profissional específica do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental é por demais importante. E, em vista das carências de nossos estudantes com relação ao aprendizado da língua portuguesa na escrita, redação e leitura de textos, há um grave índice de deficiência no ensino que precisa, urgentemente, de melhores subsídios.

As nossas professoras e professores em formação, precisam compreender a complexidade dessas temáticas e, diante da realidade dessa disciplina nas escolas, podemos intuir que esses estudos provavelmente não conseguem atingir os objetivos propostos, necessitando de um tempo maior para um trabalho satisfatório no ensino.

Da mesma forma, há outro desafio, que é executar um trabalho pedagógico que estude a possibilidade de ênfase na interdisciplinaridade. Isto porque todas as disciplinas devem convergir para o desenvolvimento de habilidades de procedimento de leitura, produção de texto, e raciocínio lógico matemático, garantindo uma articulação entre as mesmas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2012, p. 34).

5.2.2. A disciplina *Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa*

A disciplina de *Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa*, está alocada na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, em seu 5º período, com carga horária de 72 (setenta e duas) horas aulas, sendo 54 (cinquenta e quatro) horas aulas para estudos teóricos e 18 (dezoito) horas aulas previstas para serem trabalhadas como aulas de prática de formação. Sua ementa apresenta a seguinte proposta de estudos:

Leitura como produção de sentidos. Escrita como prática social. Gêneros textuais, leitura e escrita. Ensino de gramática gerativa e reflexiva como estudo da estrutura do texto. Linguagem oral como objeto de estudo na escola. Estudo crítico do PCN da língua portuguesa. Livros didáticos de Língua Portuguesa: O PNLN como política pública, escolha e utilização de livros didáticos, o papel social e pedagógico dos livros didáticos no ensino da língua. O planejamento do trabalho com a língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.92).

Como se vê, a ementa propõe estudos que considerem a leitura como prática social para oportunizar ao futuro professor as condições de elaborar ações didático pedagógicas nesse sentido. Essa perspectiva de abordagem da leitura e da escrita pode oportunizar a ampliação das possibilidades de suas ações como docente, pautando-as em atividades que sejam mediadas pela realidade social, considerando todos os determinantes que permeiam o

processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Estimamos nessa abordagem uma iniciativa importante do ensino porque cria condições do pensar teoricamente, podendo criar condições de criticidade quanto ao trabalho a ser desenvolvido.

A orientação acima, apresenta-se em consonância com estudos desse campo de conhecimento que buscam enfatizar o trabalho de reorientação curricular, bem como de estudos na formação dos professores, cujas abordagens permitam revisões nas práticas pedagógicas de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa³³.

Com a mesma diretriz, figuram na ementa o “*ensino de gramática gerativa e reflexiva como estudo da estrutura do texto*” e, ainda, *A linguagem oral como objeto de estudo na escola*”, temáticas extremamente importantes. Afinal, o conhecimento do conteúdo disciplinar, no que tange aos estudos da gramática, perpassam pelos estudos de conhecimentos linguísticos. Conforme anunciamos anteriormente, são conhecimentos que, pela importância, precisam ter um tratamento menos genérico e superficial, devendo ser abordados de maneira que o aluno possa realmente aprender e se desenvolver. Não obstante, importa registrar que, da maneira como está sendo proposta na ementa da disciplina, deixa uma lacuna na formação porque o aluno não domina esses conhecimentos. E como ensinar um conteúdo se não sabe esse conteúdo? Esta é uma questão grave e exigente de reflexão.

Da mesma forma, é preciso atenção no encaminhamento das propostas da ementa que dispõe sobre o “*Estudo crítico do PCN da língua portuguesa. Livros didáticos de Língua Portuguesa: O PNL D como política pública, escolha e utilização de livros didáticos, o papel social e pedagógico dos livros didáticos no ensino da língua.*” Os temas são, obviamente, pertinentes e necessários dentro da reflexão acerca do trabalho que será desenvolvido pelos professores em formação. Todavia, corre-se o risco de se priorizar o discurso oficial dos documentos que, em sua maioria, são redimensionados por outras políticas públicas de organização curricular e orientações didáticas, como é o sugerido. Entendemos que esta não deve ser uma sugestão temática que precisa ser elencada na ementa, pois a mesma deve trazer aspectos conceituais dos conteúdos disciplinas e pedagógicos que efetivamente conectam o trabalho a ser desenvolvido com a disciplina da Língua Portuguesa, em sua especificidade.

Os saberes didáticos podem ser dialogados com a disciplina nesse momento de organização do “Planejamento do trabalho com a língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” Consideramos que o curso de formação pode e deve ser, nesse

³³ Dentre outros, citamos: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005; ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

momento, um espaço para construção e reconstrução de múltiplos conhecimentos referentes às práticas sociais da escrita e da leitura, partindo de uma ação que possibilite também ao futuro professor ou professora vivenciar essa experiência de ser leitor, de ser escritor, de aprender os conteúdos para trabalhar em sala de aula com reflexões críticas.

Os conteúdos programáticos trazem em consonância com a ementa a *“Análise histórico crítico das concepções do ensino da Língua Portuguesa - A leitura como produção de sentidos. Leitura como prática Social”*. Propõe-se que serão desenvolvidos estudos e trabalhos referentes à *“Produção de textos; gêneros textuais: leitura e escrita - O ensino da Língua Portuguesa através de textos”*. Nessa perspectiva, o curso apresenta um trabalho com coerência lógica, pois a leitura como prática social perpassa pelo desenvolvimento de conceitos referentes à abordagem dos gêneros textuais e do trabalho que deverá ser organizado e desenvolvido pelo professor.

Por outro lado, consideramos que as 18 (dezoito) horas aulas previstas para aulas de prática de formação, podem ser usadas para desenvolvimento desse trabalho que, organizado pelo professor formador, será uma oportunidade ímpar de diálogo e interdisciplinaridade.

Também compreendemos que o tópico da *“Língua Portuguesa como ensinar e Ensino de gramática gerativa e reflexiva como estudo da estrutura do texto”*, está pontuado de forma superficial e dispersa. Este grave equívoco no curso, ao dispensar uma mínima atenção com esses conteúdos, nos faz tecer alguns comentários que julgamos pertinentes referentes aos *“conhecimentos linguísticos”*. Esses conhecimentos são referenciados na Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental do sistema educacional de ensino, desde os estudos que tratam da questão estrutural do texto, à organização do trabalho para construção fonológica que demanda estudos e tempos específicos, dentre outros.

Todos esses conhecimentos, em seu conjunto, são imprescindíveis como estudos teóricos. E, quando trabalhados sob um referencial didático, podem construir possibilidades mais efetivas da formação. Entretanto, há que se considerar nesta abordagem, para o ensino da linguagem escrita e dos conhecimentos estudados na Língua Portuguesa a Linguística como área de conhecimento para a formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Defendemos, inclusive, a necessidade de uma disciplina específica que viabilize o estudo de temáticas complexas e imprescindíveis para a organização do ensino dos conhecimentos linguísticos. Estes, devem abarcar: a estrutura e organização dos textos; os

aspectos gramaticais importantes; variedades da fala e adequação da fala ao contexto das situações; classes de palavras; estudo da gramática para desenvolver a capacidade de escrita e expressão dos alunos; estruturas gramaticais e pontuação; ortografia correta; funções gramaticais; regularidade e irregularidade ortográficas; regras ortográficas para escrita das palavras; posição de grafemas e fonemas; ler e escrever palavras corretamente; classificação das palavras; classes das palavras com estudo contextualizado e articulado com os conteúdos de interpretação e escrita textual; gêneros textuais diversos; construção da consciência fonológica para a compreensão das relações entre o grafema e o fonema e para apropriação e compreensão do sistema alfabético de escrita e da leitura.

Esses conteúdos são imprescindíveis de serem estudados e quando trabalhados, a partir dos saberes didáticos, podem construir possibilidades de redimensionamento da formação, pois são conhecimentos fundamentais para a atuação efetiva dos professores no processo de ensino e aprendizagem, nessa etapa do ensino fundamental, e que oportunizam a construção de saberes pedagógicos e disciplinares, muito caros à profissão docente.

5.2.3. *A disciplina Fundamentos e Metodologia da Matemática*

A disciplina *Fundamentos e Metodologia da Matemática* para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está organizada na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unimontes, sendo é ofertada no 5º período, também com carga horária de 72 (setenta e duas) horas aulas. Da mesma forma que a disciplina anterior, resguardam-se 54 (cinquenta e quatro) horas aulas para estudos teóricos e 18 (dezoito) horas aulas para serem trabalhadas como aulas de prática de formação. Sua ementa prevê os seguintes temas de estudo:

Análise do Programa Oficial de Matemática e do Parâmetro Curricular de Matemática. Tendências, teorias e princípios do ensino da Matemática. Análise crítica do ensino da Matemática e suas consequências na prática escolar. Número e numeração. Características do Sistema de Numeração Decimal. Operações com Números Naturais e Racionais. A geometria em seu espaço e forma. Sistema de Grandezas e Medidas. Calculogia. Estatística, Probabilidade e Tratamento da Informação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013, p.91).

Ao sugerir como tema de estudo a “*Análise do Programa Oficial de Matemática e do Parâmetro Curricular de Matemática. Tendências, teorias e princípios do ensino da Matemática*”, a ementa põe em relevo o conhecimento do programa oficial da disciplina, de modo a permitir ao professor saber organizar seu trabalho didático, pedagógico. Entretanto, também aqui é necessária uma perspectiva crítica, haja vista que a Matemática também não é ciência neutra e em muito dialoga com as intenções políticas, sobretudo de cunho

tecnicista que ainda observamos no campo das Licenciaturas. Por este motivo, é tão importante a indicação subsequente de estudo, observando a “*Análise crítica do ensino da Matemática e suas consequências na prática escolar*”.

Dialogar com a prática escolar é interessante possibilidade sugerida na ementa, pois os eixos norteadores do trabalho para os anos iniciais são apresentados com a necessidade de evidenciar um estudo por meio de trabalhos que sugerem estudar os conteúdos disciplinares para organização do trabalho docente, almejando que o formando seja mobilizado e organize o ensino e a aprendizagem com segurança. Por outro lado, a proposta de estudo crítico do ensino da Matemática sugere avanços e mudanças na maneira de conceber a aprendizagem e a interpretação dos conteúdos matemáticos. Igualmente, inclui uma variedade de situações de ensino, que diversifiquem e fomentem práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, tanto para os professores quanto para o aluno que precisa aprender e ser motivado a aprender.

Todos esses aspectos são preciosos porque contemplam no curso a necessidade dos formadores e dos estudantes de uma ação pedagógica que faça romper o status da matemática como uma disciplina difícil de ser apreendida, portadora de conteúdos que somente poucos aprendem.

Também a ementa traz os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como importantes conteúdos a serem estudados. Prioriza-se na ementa os eixos norteadores do trabalho que será desenvolvido, conforme as propostas curriculares para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b).

Os conteúdos programáticos são apresentados no plano de ensino seguindo a lógica da ementa da disciplina: “*O ensino e a aprendizagem da matemática - História do ensino da Matemática e suas consequências na prática escolar: tendências, teorias e princípios*”. Interessante observar que os conteúdos programáticos apontam para o estudo da história da matemática, buscando contemplar a relação entre os fundamentos e a metodologia, pois possibilita estudos a partir das Propostas Curriculares para o ensino de Matemática - Propostas Curriculares para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – MEC/Brasil (2016) Currículo Básico Comum (CBC) – Minas Gerais (2014) Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Matemática (1998).

Nessa direção, podemos analisar que os professores formadores buscaram trazer para a formação a aprendizagem da Matemática numa perspectiva crítica e atual. Podemos mencionar que os estudos dos “aspectos da metodologia e dos fundamentos do ensino da matemática proposto para os anos iniciais”, que serão estudados a partir dos documentos

oficiais que organizam os conteúdos curriculares da disciplina, denotam um avanço importante nesse sentido. Desta forma, é possível ao aluno, futuro docente, ampliar sua visão acerca desses conhecimentos percebendo as questões epistemológicas e políticas que perpassam por essas propostas, pois quando os professores formadores trazem esses diversos documentos a serem estudados e refletidos na disciplina podem possibilitar ao aluno construir muitos saberes tanto referentes aos conteúdos propostos para serem trabalhados, com as orientações e detalhamento didáticos e as concepções que estão norteando as políticas públicas nesse campo de saberes, podendo fazer várias inferências significativas para sua formação docente.

Mesmo assim, sentimos a ausência de detalhamento de como serão organizados esses estudos e como serão distribuídas as 18 (dezoito) horas aulas destinadas à prática de formação ou às ações para possibilitar ao professor trabalhar essa disciplina em ações de ensino em sala de aula.

Vale registrar que todos os eixos norteadores do trabalho com os conteúdos matemáticos foram citados, sendo eles: números naturais e sistema de numeração, grandezas e medidas, espaço e forma, operações com números naturais, tratamento da informação. Contudo, não apresenta o trabalho didático que será desenvolvido. Por outro lado é mencionado o propósito de articulação com os saberes didáticos e com os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem com destaque para os estudos da metodologia.

Destarte verificamos que persiste uma ênfase na teorização, sem determinar o que e como ensinar. Para exemplificar, citamos a ausência dos seguintes conteúdos: numerais, fração, resolução de problemas, as quatro operações fundamentais e seus significados, ordem de grandeza, agrupamentos e conteúdos da geometria, reconhecer tabelas e gráficos para leitura de informações, considerados de caráter essencial ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, para o desenvolvimento de suas práticas educativas em sala de aula.

A falta de aprofundamento nos conteúdos disciplinares demonstra que os professores formadores podem estar considerando esses conteúdos como saberes tácitos, que dispensem abordagem e trabalho durante o curso de formação, como se fossem saberes já dominados pelos futuros professores. Parece haver um entendimento entre os professores formadores e entre os coordenadores de curso, responsáveis pela elaboração do currículo, que os alunos já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio o que, conforme lembra Libâneo (2011, p.40), não é verdade.

5.2.4. A disciplina Fundamentos e Metodologia das Ciências

Quanto à análise da ementa e respectivos conteúdos programáticos da disciplina Fundamentos e Metodologia das Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que a disciplina está organizada na Matriz Curricular, sendo alocada também no 5º período do curso de Pedagogia. Possui uma carga horária de 54 (cinquenta e quatro) horas aulas, sendo 36 (trinta e seis) horas aulas para estudos teóricos e 18(dezoito) horas aulas previstas para serem trabalhadas como aulas de prática de formação. Sua ementa propõe os seguintes temas:

Os objetivos do ensino de Ciências. Análise dos diferentes enfoques do ensino de ciências; das diferentes concepções sobre desenvolvimento do conhecimento científico; da relação homem/natureza. Aspectos metodológicos do conteúdo e do ensino de ciências no ensino fundamental. O profissional de ciências. O espaço escolar e a construção de experiências científicas a partir da realidade. Produção de material didático voltado para o ensino de ciências. Métodos e técnicas, execução e avaliação de atividades experimentais em ciências. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p.95).

A ementa da disciplina ressalta como importante estudar as temáticas relacionadas às concepções do ensino da Ciência em seus aspectos teóricos e metodológicos. Portanto, aproxima a metodologia, a epistemologia e a articulação entre os conteúdos com a metodologia da ciência. Além disso, ressalta o ensino através de propostas de participação do aluno na experiência, que é considerada pela Matriz Curricular da disciplina, como uma das atividades do grupo de estudo norteador do ensino das Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a diretriz nos indique que os professores formadores devem organizar reflexões que possibilitem aos alunos construir análise crítico-reflexiva do conhecimento, a ementa demonstra preocupação com o ensino de Ciências, sem contemplar esta dimensão crítica. Focaliza aspectos conceituais, apresentados de maneira genérica, e aspectos metodológicos do ensino, relacionados essencialmente com experimentações.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, ao observá-los percebemos que os formadores ampliam os estudos propostos pela ementa ao pretenderem fundamentar “*Os pressupostos teóricos sobre o ensino-aprendizagem de ciências naturais no ensino fundamental, as tendências e perspectivas atuais no Ensino de Ciências*”. Consideram importante trazer “*Diferentes enfoques do ensino de Ciências, das diferentes concepções sobre desenvolvimento do conhecimento científico e da relação homem/natureza*” e nessa

direção almejam a possibilidade de conhecimento pelo aluno do “*desenvolvimento do conhecimento científico e da relação homem/natureza*”.

Mesmo as temáticas sendo trazidas de modo superficial, consideramos relevante que sejam construídos momentos de discussões coletivas sobre as concepções de conhecimentos, do homem, da sociedade e da Educação para possibilitar aos professores referenciais importantes para sua prática docente e para a construção de sua identidade profissional.

Entendemos que os conteúdos programáticos dialogam com a ementa da disciplina propondo estudos com ênfase às “Diretrizes metodológicas para o ensino de ciências: as propostas curriculares, os parâmetros curriculares nacionais e o profissional do ensino de ciências. Não obstante, destacamos que é **importante trazer para a disciplina** o conhecimento curricular das “*Propostas curriculares do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: Conteúdo Básico de CBA 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*”, buscando construir o conhecimentos dos alunos quanto aos “Aspectos Metodológicos e da Metodologia investigativa: Como ensinar Ciências?” O Profissional do ensino de Ciências: perfil e papel Social, competência técnica, humana e política e habilidades do Professor de Ciências. Torna-se necessário pontuar que estudar as propostas curriculares não é o mesmo que estudar os conteúdos curriculares das disciplinas.

Não podemos analisar isoladamente esses aspectos, pois incorremos no equívoco de separar o pedagógico do epistemológico. Ou seja, é preciso estudar e defender na formação a unidade e interdependência com base na relação, indissociável, entre as questões pedagógico-didáticas e a questão epistemológica. Conforme esclarece Libâneo (2008) é importante que o professor apreenda e domine os conhecimentos específicos da disciplina e seja portador “[...] dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das formas de pensamento, habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido.” (LIBÂNEO, 2008, p.13).

Os formadores sinalizam organizar proposta de trabalho com as 18(dezoito) horas de aulas práticas, através de vivências dos alunos no “espaço escolar e a construção de experiências científicas a partir da realidade”. Todavia, não caracterizam os conteúdos ou especificam os eixos norteadores reunindo-os em grupos da experimentação. Quanto aos métodos e técnicas no ensino das Ciências, não particularizam os conteúdos analisados na Matriz de Referência da disciplina para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Indicam um estudo da “*Ciência no contexto escolar: compartilhando experiências significativas*”, sem definir como serão utilizadas essas observações, a problematização da ação docente bem

como o debate coletivo, em sala de aula, para a retomada dos conhecimentos tendo em vista a práxis pedagógica.

Percebemos que os professores formadores referenciam vaga e superficialmente suas ações em sala de aula, suas intenções de ensino e suas proposições efetivas no intuito de discutir, argumentar e formar problematizando. Da mesma forma, não ficaram definidos, nos documentos oficiais do curso, não somente as finalidades do trabalho mas também os aspectos conceituais e práticos desse trabalho durante a formação.

Desta feita, percebemos que não houve preocupação em trabalhar os saberes didáticos, de forma a contribuir com a organização do trabalho da disciplina. Ressaltamos, por outro lado, uma ênfase na teorização dos fundamentos e a não especificação dos conteúdos da ciência a serem estudados, ou mesmo elencados como possibilidades ao futuro professor de organização do planejamento pedagógico de suas aulas.

Também não foi possível entender a referência e a compreensão da lógica dos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme verificamos, o que ocorre é que a disciplina aborda sobre os conteúdos, mas não argumenta sobre esses estudos. Os aspectos metodológicos são objeto de investigação e predomina a visão de ciência como experimento. Todavia, é importante promover uma organização didática que incentive a aprendizagem dos alunos e não apenas uma “didática de ensino” no sentido de um saber normativo e prescritivo, mas uma área de conhecimento que possibilita desenvolver um trabalho mútuo e de complementariedade de saberes; que viabilizem condições e que promovam o entendimento da prática educativa pelos alunos.

5.2.5. A disciplina Fundamentos e Metodologia da História

A disciplina Fundamentos e Metodologia da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está organizada na Matriz Curricular e figura no 5º período do curso com carga horária de 36 (trinta e seis) horas aulas. A ementa, por sua vez, estabelece os seguintes temas de estudo:

Os objetivos do ensino de História. A crítica a documento e noção de fato histórico. O tempo: matéria fundamental da história. Objetividade e subjetividade no conhecimento no conhecimento histórico. Múltiplas possibilidades de entendimento do diálogo passado-presente. A dimensão ensino-pesquisa e conhecimento histórico na sala. A iniciação do aluno na linguagem historiográfica. Prática metodológica do ensino de história. A busca das relações e a coordenação de diferentes pontos de vista. Experiências didáticas e a utilização de linguagens diferentes no ensino de história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História nas SIEF. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p.93).

Na ementa, constam os aspectos epistemológicos da História com realce à temas que devem ser estudadas no curso tais como “*Os objetivos do ensino de História. A crítica a documento e noção de fato histórico*”. Considerando que a proposta do ensino da disciplina é provocar reflexões e debates sobre as relações que são estabelecidas entre os indivíduos no tempo, em sociedades e culturas é importante ressaltar os estudos direcionados ao estudo do tópico: “*O tempo: matéria fundamental da história. Objetividade e subjetividade no conhecimento no conhecimento histórico. Múltiplas possibilidades de entendimento do diálogo passado-presente.*”

É possível ao professor organizar o que se propõe sobre os estudos com “*A dimensão ensino-pesquisa e conhecimento histórico na sala*”, relacionando conteúdos e metodologias e ampliando o processo de construção de conhecimentos acerca do trabalho, com os saberes didáticos pedagógicos que devem ser propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outrossim, aparece a proposta de um estudo sobre “*A iniciação do aluno na linguagem historiográfica*” propiciando a proximidade do educando com os aspectos conceituais da área de História e, ainda, propondo trabalhar com questões relativas às “*Experiências didáticas e a utilização de linguagens diferentes no ensino de história*”.

A ementa comenta sobre “*A prática metodológica do ensino de história. A busca das relações e a coordenação de diferentes pontos de vista*”. Entretanto, não sinaliza para a organização didática do ensino, não faz a ligação entre os conteúdos e a metodologia. Faz indicações de estudos relacionados aos “*Parâmetros Curriculares Nacionais para a História nas SIEF*”, documento organizado em 1998, sugerindo buscar nesse documento o entendimento do trabalho docente a ser desenvolvido na disciplinas. Ressaltamos que os PCNs podem colaborar nos estudos, mas não foi citado na ementa os documentos oficiais que contemplam a organização curricular como as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental ou o CBC- Currículos Básicos Comum do Estado Minas Gerais, que estruturam os conteúdos e organizam o processo de ensino nos sistema educacional.

Em se tratando dos conteúdos programáticos, estes são relacionados aos conceitos teóricos enfatizados, com base na proposta de estudar “*Os objetivos do ensino da História. O Brasil e seus contextos históricos, análise crítica da realidade brasileira, em seus aspectos social, político, econômico e cultural.*” Por outro lado, nessa mesma abordagem, os professores formadores buscam estudar a “*A relação objetiva e subjetiva do conhecimento histórico e as possibilidades e limites do passado-presente.*”

A possibilidade de articular esses saberes pode ser efetivada com os tópicos, dentre eles “*A história regional: A crítica a documento e noção de fato históricos*”. Observamos que

os conteúdos relacionados foram listados de modo superficial, sem clareza do que será estudado, a exemplo da indicação sobre “*A importância do ensino de História*”. O ensino da disciplina de História, dentro da Matriz de Referência do Ciclo de Alfabetização da Secretaria de Educação de Montes Claros pontua ser prioridade no estudo:

[...] propiciar ao aluno a compressão das semelhanças e diferenças, das permanências e transformações do modo de vida social, cultural e econômica de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas, situando-se no espaço e no tempo como sujeito ativo, capaz de construir e transformar o meio em que vive. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2012, p.46).

É importante na disciplina de História que o professor formador proporcione ao aluno o estudo com diversas fontes, relacionando passado e presente. Nesse sentido, verificamos a proposta de estudar “*Tempo: matéria fundamental da história. Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico. Múltiplas possibilidades e entendimento do diálogo passado-presente*”. Ou seja, o tema indica como perspectiva, o entendimento dos fatos e suas condições, sendo este um dos objetivos do entendimento da natureza conceitual da História.

O ensino desenvolvido nessa perspectiva pode propiciar uma articulação com os conteúdos da disciplina elencados na Matriz de Referência Curricular ou na Base Nacional Curricular Comum. Porém, no Plano de ensino os professores não fazem referência sobre esses documentos oficiais como suporte de estudos.

Impõe-se repensar questões importantes como o fato de que o conhecimento e a ação docente não se esgotam no aprender fazendo, pois “[...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A didática situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação de professores”. (Cunha, 2004, p. 41).

Destarte, é preciso retomar com os formadores as dúvidas, os “*novos problemas e as novas abordagens*” sobre o ensino da História e o diálogo com os saberes didáticos. Nessa direção, está prevista uma articulação entre a “*Prática metodológica do ensino de história. A busca das relações e a coordenações de diferentes pontos de vistas. Experiências didáticas e a utilização de linguagem diferente no ensino da história.*” Todavia, não ficaram definidas as possibilidades de diálogo com os saberes didáticos. Além disso, não encontramos evidências sobre isso no bojo de propostas no Plano de ensino da disciplina de História.

Ao trabalhar a disciplina de História nos anos iniciais, uma professora ou professor precisa compreender as fontes históricas, por meio de mapas, filmes, depoimentos e organizar informações e formas de registros. Os estudos históricos são engendrados por pesquisas que

utilizam entrevistas, textos, obras de arte, literatura, modos de vida e tudo mais que possa sugerir interesse de investigação a um historiador.

Na ementa em questão, os tópicos foram colocados de modo amplo, isto é, não conseguimos identificar o que será estudado pelos professores para que eles possam ter condições de ministrar aulas e organizar suas práticas educativas e pedagógicas. Neste particular, tratando dos princípios didáticos para a ação docente Martins (2004, p. 43) nos recorda que: “[...] a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossa escolas, expressando a prática de seus agentes ao vivenciarem essas contradições.”

Nessa perspectiva, formar professores para o ensino de História é muito mais que memorizar ou decorar mapas, datas e/ou fenômenos da natureza. A tarefa exige do educador uma sensibilidade para despertar nas crianças curiosidade e indagações, a criatividade e o senso crítico. Também é pressuposto dessa disciplina que o educador tenha conhecimentos da História para que possa tratar os fatos de maneira significativa ao aluno. De tal modo, faz-se necessária a construção de uma prática pedagógica que privilegie as diferenças existentes na sala de aula, evitando preconceitos e estereótipos, e contribuindo para que todos possam ter a possibilidade de pensar conceitualmente se percebendo como sujeito da sua história e do seu espaço.

Verificamos, porém, que as questões acima não foram tratadas na Ementa, nos Plano de Ensino e conteúdos programáticos analisados. Mais uma vez foi perceptível o caráter genérico no tratamento com as temáticas propostas a serem estudadas, apresentadas de maneira superficial e com ênfase na teoria. Aposta-se, portanto, em um ensino enciclopédico. Em alguns momentos, a articulação entre o conteúdo e a metodologia foi trazida, mas de maneira tímida sem enunciar suas reais possibilidades.

Entretanto, é importante destacar a **carga horária** destinada à disciplina. Com essa ínfima carga horária de 36 (trinta e seis) horas aulas destinadas ao estudo da disciplina de História, no curso de formação de professores, o estudante não terá condições de construir conhecimentos, organizar ações e ideias para trabalhar a disciplina com toda a sua complexidade. A pouca visibilidade destinada aos conteúdos indicada que a disciplina pode estar sendo considerada como um *apêndice no curso*, sem preocupações maiores em aprofundar os seus conhecimentos.

Metodologia e conteúdos como elementos que compõem o processo de ensino se relacionam de maneira recíproca, cada um com suas especificidades. Podemos assim concordar com a assertiva de que a didática está intrinsecamente relacionada aos “conteúdos e

métodos de investigação que lhes correspondem”. Para tanto, Libâneo (2008, p.16), complementa que “[...] a organização pedagógica e didática dos conteúdos pressupõe a análise epistemológica, tanto no que se refere aos métodos do conhecimento quanto a análise do objeto da ciência ensinada e dos seus procedimentos investigativos.” De fato, é nesse momento que se constroem possibilidades para o desenvolvimento intelectual do estudante através do processo de ensino e da atividade de aprendizagem.

5.2.6. *A disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia*

Em relação disciplina Fundamentos e Metodologia da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mesma aparece no 5º período do curso de Pedagogia, com carga horária de 54 (cinquenta e quatro) horas aulas, sendo 36 (trinta e seis) horas aulas para estudos teóricos e 18 (dezoito) horas aulas previstas para aulas de prática de formação. Sua ementa prevê os seguintes tópicos de estudo:

Geografia, ensino e pesquisa: propósitos clássicos de integração. Noções espaciais infantis: organização e estruturação do espaço escolar, da casa, da rua, da cidade. Conceitos geográficos cotidianos e conceitos geográficos científicos. Categorias geográficas: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade. Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia nas SIEF. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2013b, p.94).

Como se observa, a ementa inicialmente indica o tratamento dos aspectos conceituais da disciplina, privilegiados no tópico “*Geografia, ensino e pesquisa: propósitos clássicos de integração*”. Há uma ênfase quanto aos estudos epistemológicos da Geografia como ciência, com relações entre os aspectos dos “*Conceitos geográficos cotidianos e conceitos geográficos científicos*”, apresentados como temas a estudar. A diretriz propõe, ainda, aproximar o estudo dos conteúdos da disciplina elencando “*Noções espaciais infantis: organização e estruturação do espaço escolar, da casa, da rua, da cidade*” e as categorias geográficas como “*Lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade*”.

Não obstante, o documento aponta para estudos dos conteúdos da Geografia, sem aprofundar os temas e, além disso, não faz referência à organização didática do ensino. Limita-se a citá-los sem fazer indicação de ações das práticas educativas.

Os conteúdos programáticos elencados no Plano de ensino estão organizados seguindo a lógica conceitual apresentada na ementa da disciplina. Inicialmente, apresentam-se os temas “*A Geografia como área de conhecimento científico - a construção da geografia como ciência*”. Voltados para os estudos relacionados aos fundamentos teóricos da Geografia, ensinam discussões a respeito da “*Geografia – princípios e categorias- os princípios da*

geografia- as principais categorias da geografia”. Os conteúdos programáticos estão inscritos de modo muito vago não sendo anunciados quais princípios serão estudados e contextualizados para o ensino da disciplina.

Vale lembrar que, de acordo com a Proposta Curricular para o ensino da Geografia para os anos iniciais o Ensino Fundamental, da Prefeitura Municipal de Montes Claros o estudo da geografia deverá ser abordado em eixos, a serem estudados do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, conforme expresso a seguir:

Eu e o espaço de vivência e convivência, A escola suas representações e sua importância na vida das pessoas, O ambiente em que vivemos (casa, rua, bairro, município e suas representações para a vida em sociedade, A natureza e sua dinâmica: paisagem natural e meio ambiente, Linguagem cartográfica, O ambiente em que vivemos: campo e cidade, espaço rural e urbano, As Regiões do Brasil: Centro Oeste, Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, O Planeta Terra. (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, 2012, p.41).

Portanto, ao estudar os *“Aspectos conceituais e metodológicos e a importância do estudo da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental; noções espaciais infantis e conceitos geográficos cotidianos-conceito-metodologia participativa e da educação popular no aprendizado de Geografia”* essa é uma oportunidade de estudar os conteúdos da disciplina e articular esses conteúdos específicos com as metodologias de ensino e procedimentos didáticos que podem ser organizados pelo planejamento educacional.

Em nossa perspectiva, observamos que há possibilidade dos formadores de construir com os estudantes os conhecimentos em aspectos conceituais que se articulam com o campo da Didática e com as práticas educativas. Consideramos ser um avanço, em relação às demais disciplinas, a preocupação em trazer para a discussão, mesmo que enunciados de forma incipiente, alguns conteúdos específicos que perpassam pelos eixos que orientam o estudo dessa área. Igualmente, percebemos que se os professores organizarem as 18 (dezoito) horas aulas destinadas à prática de formação para os estudos metodológicos sugeridos, será um momento importante para o estudo específico e a formação dos professores.

Entretanto, não podemos afirmar com segurança sobre a efetivação deste trabalho, pois não está detalhado no Plano de Ensino de maneira clara e coesa. Aspectos como esse são tratados por Gatti e Nunes (2009), ao se disporem a refletir sobre a formação de professores para o ensino fundamental. Ao enfocarem a análise de currículos das licenciaturas em Pedagogia, observando em especial aqueles relativos às Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, os autores observam que “[...]a dificuldade de tratar as didáticas específicas e as metodologias de ensino como um espaço de articulação fundamentada entre a

teoria e a prática e propício à reflexão e atuação do docente também foi observada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia. (GATTI; NUNES, 2009, p. 52).

Trata-se, portanto, de uma questão recorrente nos cursos de Pedagogia. Nesta direção, percebemos que os conteúdos programáticos propõem estudos teóricos, mas não expressam os meios e as evidências no sentido de aprofundar os conhecimentos. Da mesma forma não explicitam o estudo de como devem ser ensinados, não havendo, ainda, um enunciado que manifeste preocupação com as articulações entre os conteúdos.

Observe-se que no tópico de estudos dos “*Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: objetivos gerais-blocos de conteúdos e objetivos específicos avaliação orientações didático-metodológicas*”, os PCN’s foram inseridos como suporte de estudos para a interlocução com os saberes didáticos. Compreendemos que o estudo deste documento oficial do MEC, elaborado em 1998, se articulado com as Matrizes de Referência da disciplina e o CBC do Estado MG, pode possibilitar um trabalho interessante com a disciplina na formação.

Atentamos, ainda, que os conteúdos definidos para ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental aparecem timidamente, sendo os temas tratados, mais uma vez de forma genérica. Configurados sem aprofundamento nos conceitos, esses conhecimentos podem ser banalizados, não obstante imprescindíveis para a formação pedagógica e para o aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há que se ressaltar que são mais que conhecimentos; são subsídios que auxiliam professores e estudantes em formação e alunos a pensar de maneira global a construção dos seus saberes.

Ao analisarmos documentos pertinentes ao curso, concluímos que há uma premente necessidade de reorganização da estrutura curricular, com ênfase nas especificidades das disciplinas e com atenção especial para suas interfaces didáticas e pedagógicas. É preciso insistir na diretriz de que tais conhecimentos sejam materializados em ações de transformação das realidades e não somente de reprodução saberes.

Para um propósito tão exigente, faz-se necessário um tratamento adequado aos conteúdos disciplinares e que, finalmente, o saberes didáticos sejam libertos daquela antiga concepção que prioriza somente a técnica do professor. O que, a nosso ver, ficou claro é uma desconsideração diante de questões importantes relacionadas ao curso: o redimensionamento das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas, para realizar a missão definida pelas Diretrizes Nacionais Curriculares: formar o professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto pode não estar se concretizando a contento, porque o tratamento dado às disciplinas específicas para formação do docente está incipiente em suas questões fundamentais. Não se efetivam por exemplo, o trabalho com os conteúdos disciplinares e suas articulações com os saberes didáticos e os conhecimentos pedagógicos. Adiante, no próximo capítulo, nos ocupamos com os dados coletados através de entrevistas, questionários e os Grupos Focais, desenvolvidos junto aos alunos formandos. Adiantamos que a partir da pesquisa empreendida verificamos que os estudos de didática e as metodologias precisam se aproximar do cotidiano da sala de aula. Além disso, identificamos uma visão distorcida, por parte dos formadores e também dos estudantes, quanto à unidade teoria e prática a ser construída no estudo dessas disciplinas.

CAPITULO 6

DIÁLOGOS COM OS DADOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA OS SABERES ENSINADOS

Conforme exposto nos capítulos precedentes, elegemos como problemática de pesquisa as contribuições das disciplinas Didática e Didáticas Específicas para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes, MG, destacando especificamente o docente que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa intenção, ao compreendermos as contribuições do campo da Didática e das Didáticas Específicas procura considerar as interfaces desses campos de conhecimentos, nos possibilitando uma reflexão analítica dos saberes docentes e da natureza desses saberes, os quais, em nosso entendimento, são fundantes para a estruturação profissional e constructos da formação docente. Essas disciplinas referem-se à formação profissional específica e são elas que se ligam diretamente à organização e ao exercício do trabalho docente em sala de aula.

Para encaminhar nossas reflexões, inicialmente nos lembramos do conjunto ou repertório de saberes didáticos necessários à formação docente, os quais, segundo Cunha (2004) compõem a dimensão da Didática, se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Para essa autora, o processo de ensinar envolve a “[...] compreensão da totalidade em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência”. Assim, de acordo com Cunha (2004), os saberes didáticos podem ser expressados da seguinte forma:

Saber do contexto da prática pedagógica: a capacidade de saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas; o conhecimento da escola como instituição social e o reconhecimento das políticas que envolvem a escola. [...]

Saber da ambiência de aprendizagem: a capacidade de conhecer o aluno; habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes; conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social. [...]

Saber do contexto sócio- histórico dos alunos: habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às capacidades discursivas e de recomposição das memórias educativas dos alunos, o favorecimento de uma produção do conhecimento articulado, de forma autobiográfica e o processo de ensino-aprendizagem imbricado socialmente. [...]

Saber do planejamento das atividades de ensino: habilidade de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a

condição dos alunos e as metas de aprendizagem. Pressupõe o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e possibilidades de relações.

Saber da condução de aula e suas múltiplas possibilidades: capacidade do professor de ser artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa. Envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e seus alunos. [...]

Saber da avaliação da aprendizagem: capacidade de retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos. Exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam a identificação e leitura interpretativa do desenvolvimento dos alunos. Pressupõe um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão. (Cf. CUNHA, 2004, p. 38).

A abordagem que atualmente configura os estudos da formação docente, ressalta a importância de se analisar a construção de novos conhecimentos, inerentes à prática pedagógica, ao desenvolvimento profissional e à identidade docente. Nesta direção, as disciplinas que elegemos como objeto de nosso estudo se complementam, uma vez que “[...] a Didática não pode ser tomada como teoria, nem as didáticas específicas como práticas, porque ambas implicam, ao mesmo tempo, a teoria e a prática e formam a unidade constitutiva de todo o processo de conhecimento”. (LIBÂNEO, 2002, p. 21).

Assim, os profissionais formadores devem criar condições para que essas disciplinas dialoguem entre si, e possam tecer relações de interdependência, sem desconsiderar as suas especificidades. Quanto aos profissionais em formação, devem ser estimulados a prestar atenção a estas múltiplas e dinâmicas relações entre os conhecimentos pedagógicos.

Com tais premissas, na presente pesquisa buscamos compreender as entrelinhas presentes nos diálogos travados com os alunos, nos Grupos Focais desenvolvidos em quatro campi da Unimontes; nas entrevistas com as professoras responsáveis pelas disciplinas em estudo e, ainda, através das respostas colhidas nos questionários. A partir deste material, analisamos as principais características que evidenciam o trabalho desenvolvido nas disciplinas Didática e Didáticas Específicas, notadamente os aspectos que traduzem conceitos e teorias, práticas efetivas, limites e lacunas no contexto escolhido pelo presente trabalho.

Conforme a técnica de Análise de Conteúdo expressa por Bardin (1977), procuramos investigar o que está além das aparências e superficialidades; ou seja, fizemos leituras das entrelinhas quanto ao que foi dito e o não dito pelos colaboradores deste estudo. Com base no autor, compreendemos que podemos e precisamos ampliar nosso olhar para o que está além

do que enxergamos e para o que nos é confortável enxergar. Este exercício foi feito a partir da análise de 05 (cinco) categorias analíticas, eleitas a partir da documentação produzida. Os resultados estão dispostos a seguir.

6.1.Os saberes didáticos: reflexões sobre a disciplina Didática

Na perspectiva de Libâneo (2013), a Didática ajuda profissionalmente aos professores a partir dos seus critérios de rigorosidade como disciplina, mas, também, como campo investigativo. Conforme o autor, somente assim “[...] formulam marcos teóricos, conceituais e perspectivas metodológicas que os auxiliem a compreender como assegurar a unidade do processo de ensino e aprendizagem e como atuar nas situações didáticas com competência.” (LIBANEO, 2013, p. 162).

Por outro lado, de acordo com Pimenta (2001, p. 63), a Didática expressa-se como um campo de estudos da Pedagogia, a ciência da educação, e possui um caráter prático e intencional. Nestes termos, seu objeto de estudo é “[...] a problemática de ensino, como prática de educação; é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada”. Deste modo, o ensino e sua intencionalidade são considerados como o objeto de estudo da Didática.

Isto posto, importa refletir em como articular os conhecimentos sobre as Didáticas – geral e específicas –, na perspectiva do sujeito que se forma, considerando o referencial teórico, os saberes e a prática no processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, cabe lembrar, com Oliveira (2008a), que a diversidade de enfoque da área da Didática nos cursos de formação de professores nem sempre é efetiva. Desta forma, permanece um desafio para a formação pedagógica a necessidade de “[...] professor da disciplina Didática [...] dominar o corpo de saberes do campo de conhecimento da Didática” (OLIVEIRA, 2008a p.130).

Colocada a questão acerca da *contribuição da Didática para a formação do professor no curso de Pedagogia*, do ponto de vista das professoras responsáveis pela disciplina, no curso de Pedagogia oferecido em diferentes Campus da Universidade Estadual de Montes Claros, observamos as seguintes considerações:

Eu acho que existe uma supervalorização da parte mais instrumental da Didática [...] então eu vejo o professor aqui [...] fica horrorizado porque não foi ensinado fazer plano de ensino [...] eu pego essas 36 horas para fazer discussões muito mais profundas muito mais importantes na Didática do que ensinar aluno a fazer plano de ensino até porque professor de estágio vai fazer isso e o professor de prática de Formação fazer isso também então eu acho que a gente é instrumental. (PROFESSORA II, 13 nov. 2017).

A Didática é de suma importância para a formação do profissional do curso de Pedagogia uma vez que se trata de uma ciência que estuda os conhecimentos necessários à prática do docente; ela é responsável pela formação do professor, pois é através dela que se fundamentam para adquirir os princípios indispensáveis para a técnica. (PROFESSORA III, 20 nov.2017)

Do meu ponto de vista teórico a Didática [é] fundamental porque a Didática ela vamos dizer assim do ponto de vista da formação técnica, né, eu não vou dizer que ela é a principal disciplina porque ela depende de outras disciplinas ela trabalha articulada com outras disciplinas, mas ela é fundamental porque ela prepara o professor para a sala de aula”. (PROFESSORA IV, 27 nov. 2017).

As disciplinas do campo da Didática e das metodologias de ensino [...] na minha visão é fundamental para a formação do professor posto que são essas disciplinas que irão proporcionar ao aluno futuro professor a condição para que ele possa articular os conteúdos na sala de aula para que ele possa dar aula. (PROFESSORA V, 28 NOV. 2017).

Ela é fundamental porque a Didática ela vamos dizer assim do ponto de vista da formação técnica, né, eu não vou dizer que ela é a principal disciplina porque ela depende de outras disciplinas; ela trabalha articulada com outras disciplinas, mas ela é fundamental porque ela prepara o professor para a sala de aula, né, porque a formação do professor ela é composta pelo compromisso político e a formação técnica; então a Didática ela é a disciplina que puxa, né, que estabelece elo dessa formação técnica então eu acho que ela é fundamental. (PROFESSORA VI, 05 dez. 2017).

Ao analisarmos as respostas acima, percebemos que do ponto de vista das professoras formadoras, a Didática é uma disciplina que embora instrumentalmente o aluno, não se circunscreve à técnica. Mesmo assim, ainda que a Professora II utilize as horas aulas destinadas à disciplina para o aprofundamento de discussões “muito mais importantes”, de um modo geral a preocupação com a dimensão técnica permanece para o restante das entrevistadas, mesmo que diluída entre outras considerações.

A permanência da relação entre Didática e Técnica, salienta a resistência de uma concepção arraigada da disciplina como um saber instrumental, um arsenal técnico que vai dotar os professores de normas e dogmas para bem ensinar. A despeito das discussões encaminhadas pelas próprias professoras formadoras, em seus espaços didáticos, concordamos com Candau (1983) de que ainda persiste a ideia que privilegia a dimensão operacional da Didática e configura uma imagem do trabalho docente voltado para a técnica do ensino, ou seja, uma visão instrumentalizada e prescritiva.

Quando a Professora IV afirma que a Didática é fundamental, mas ressalva que “do ponto de vista da formação técnica”, por não ser a “principal disciplina”, sua fala associa-se a ideias normativas e instrumentais do trabalho docente, as quais atribuem ao saber didático um

caráter dogmático. Conforme destacam André e Cruz (2013), esta é uma concepção tão antiga quanto o ensino da Didática. Mas, permeia os discursos das professoras como uma doutrina entranhada, distante da reflexão sobre o processo de ensinar. De acordo com os autores, “[...] os pesquisadores do campo da didática tem situado a didática não como guia de prática, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico situado.” (ANDRÉ; CRUZ, 2013, p. 168).

Não obstante, é importante salientar que a questão não é unívoca entre as entrevistadas, pois a Professora II dimensiona com criticidade o aspecto tecnicista conferido à Didática. Em outro momento da entrevista, ressalta: “[...] nessas questões nós ainda temos uma produção muito tecnicista da didática que tem que ensinar a fazer prova, que tem que ensinar fazer planos de aulas”. (PROFESSORA II, 13 nov. 2017). Da mesma forma, a Professora IX, afirma o seguinte:

A didática é o carro chefe, ela é a disciplina que tem de provocar; ela abre caminho para essa provocação nos alunos e essa é a função do professor formador: formar o aluno problematizando o conteúdo e colocando o aluno para pensar nesse conteúdo, que sujeito que vou formar com esse conteúdo que trabalho. (PROFESSORA IX, 15 jan. 2018).

O posicionamento de ambas as professoras reflete um aspecto atual das discussões sobre a Didática, pois face aos desafios pedagógicos e ao volume de problemas estruturais da Educação escolar em nosso país, muitos professores formadores buscam construir novos conhecimentos, outros caminhos, novas abordagens e concepções mais arrojadas na esfera da Didática.

Todavia, na avaliação das alunas e alunos que participaram desta pesquisa, os saberes construídos nas disciplinas em estudo não lhes possibilitaram experimentar essas novas perspectivas. Nas discussões travadas nos Grupos Focais, em torno das seguintes questões: *Qual a importância da Didática I, II e III na relação com a prática docente? As metodologias de ensino estudadas contribuíram para compreensão da profissão docente? Cite um exemplo* – os discentes enfatizaram uma debilidade que alcança tanto o aspecto técnico quanto teórico. Em seu entendimento, os saberes oportunizados pela disciplina de Didática não lhes possibilitou sequer construir planos de ensino e, muito menos, refletir sobre suas ações.

A característica apontada pelos alunos e alunas, se choca com o discurso apresentado pelas professoras formadoras, tanto no que diz respeito à preponderância da reflexão teórica quanto na recorrência do aspecto técnico. Pelas respostas apresentadas, o aprendizado vem reproduzindo conhecimentos do senso comum, de modo que os alunos e alunas não conseguem se posicionar diante do conhecimentos que deveria ser construído durante a sua

formação para uma prática pedagógica competente. Dentre as respostas apresentadas, destacamos a busca à Rede Mundial de Computadores, não como recurso complementar de pesquisa, mas como *único recurso*:

Toda vez que vamos particularmente fazer um plano para estágio, por exemplo, temos que recorrer a internet ... que buscar em outras fontes porque aqui não tivemos esse embasamento pra gente atuar em sala mesmo porque seja para um trabalho de prática a gente tem que acabar buscando fora, pela Internet. (GRUPO I, 15 ago.2017).

A pesquisa demonstrou que os estudantes não conseguem atribuir uma efetividade ao que aprendem, pois a disciplina de Didática não lhes propiciou subsídios para suas práticas pedagógicas.

Conforme acentuado pelos docentes da formação e também pelos formandos, o ensino de algumas técnicas é a parte do conteúdo, sendo tratado com maior densidade. No entanto, ainda assim não responde à sua própria proposta. Todos os estudantes concordaram com essa informação e ainda revelaram que fazem uso das técnicas de ensino, *mas buscam as técnicas em outros locais e não pelos saberes construídos nas disciplinas*. (GRUPO II, 16 out.2017).

Os posicionamentos coletados através da técnica dos Grupos Focais, nos permite inferir que a quantidade de teorias trabalhadas em sala de aula foi até razoável, no que se refere a concepção instrumental do saber fazer docente. Conforme expresso por um dos alunos participantes: “[...] aprendi sobre a importância de planejar para desenvolver um bom trabalho. Mas, ensinam muitos métodos; porém, nada de conteúdos que sirvam para eu trabalhar na aula”. (GRUPO I, 15 ago.2017).

Ao responderem os questionários, os estudantes também ressaltaram que a despeito do instrumental estudado em sala de aula, sempre que necessário buscam e utilizam outros meios, dentre eles as sugestões dos professores mais experientes nas escolas onde estão estagiando no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, para assim organizar o trabalho didático.

Destarte, fica demonstrado que esses conhecimentos são até enaltecidos na formação. No entanto, aparecem fragilizados na prática. Nossa observação concorda com Libâneo (2008, p.59), para quem [...] é certo que os saberes pedagógico-didáticos implicam o saber-fazer mas se considerarmos que o nuclear do problema didático é o conhecimento e os modos de conhecer referidos a sujeitos e situações concretas, então eles não podem ser reduzidos a dispositivos e procedimentos.” Logo, a Didática não pode ser associada apenas a análises isoladas de técnicas.

Cabe ressaltar que não somos contra os usos da tecnologia e não desconsideramos o valor da experiência dos professores. Entretanto, compreendemos que esses recursos devem ser utilizados com critérios conscientes. Não podemos nos contentar em formar docentes que apenas reproduzam conhecimentos. É preciso que um docente reflita constantemente sobre sua prática, à procura de aprimoramento. Contudo, isso não ocorre de forma imediata ou de maneira linear e exige do professor um olhar atento e uma percepção plural para pensar o contexto onde se vai atuar.

Ainda com relação aos questionários respondidos pelos alunos, quanto às questões: *Qual a importância da Didática I, II e III na relação com a prática docente? As metodologias de ensino estudadas contribuíram para compreensão da profissão docente? Cite um exemplo* – percebemos que a maioria dos alunos concorda que as disciplinas de Didática são importantes e que os conteúdos estudados contribuíram, dentre outras respostas: “para planejar aulas com as formas de ensinar”; “para dar suporte em como agir e escolher o melhor método”. Outros alunos apresentaram as seguintes respostas:

[...] parcialmente porque a disciplina têm aulas muito teóricas; [...] adquiri conhecimentos em relação a maneira de se trabalhar em sala de aula; [...] sim porque é a partir da didática que o profissional cresce; [...] sim, para o entendimento de minha prática docente; [...] para formular estratégia para uma boa transmissão de conhecimentos. (Fonte: dados da pesquisa: questionários –discente, 2017).

Ressaltamos que em maioria, os estudantes conseguem tecer opiniões relevantes acerca de seus conhecimentos a partir dos estudos na disciplina. Porém, detectamos entre eles uma forte inclinação para a visão instrumentalizada da Didática. Com base nesta percepção, o aspecto metodológico da disciplina foi o mais destacado. Dentre outros, o comentário a seguir demonstra uma visão muito técnica, mínima e portanto restrita do que é “ser um professor”. Considerando a importância da Didática, um/uma discente respondeu: “[...] proporcionou progresso metodológico, sou capaz de organizar a ação docente, como postura em sala de aula, comportamento, vestuário, garantido maior eficiência e qualidade para ensinar”. (Fonte: dados da pesquisa: questionários -docentes, 2017).

Quanto ao significado ainda mais amplo do comentário acima, inferimos que os aspectos considerados pelos estudantes demonstram uma perspectiva de ensino voltada, sobretudo, para uma reprodução elegante do saber escolar. Dito de outra forma, a compreensão dos alunos acerca da abordagem feita pela disciplina Didática é de ênfase no conhecimento superficial dos conteúdos, ainda que considerados como “essenciais para sua formação”. Também concluímos que, para os sujeitos em questão, os estudos empreendidos

na disciplina acontecem em um sentido unilateral e prescritivo, com base em um receituário já pronto e definitivo. Notamos, igualmente, que persistem equívocos conceituais por parte dos alunos, posto preservarem um conceito de Didática e de ensino como a aquisição de uma caixa de técnicas corretas e infalíveis de transmissão de informações.

No bojo daquela observação, compreendemos que construir problematizações com os alunos, a partir de situações reais vivenciadas nos estudos das disciplinas do curso e na interlocução com a sala de aula, implica em estabelecer diálogos com seus saberes e com suas ações. Esta relação com o saber é o que nos permite lançar um olhar sobre as situações didáticas. Como destaca Charlot (2005) a relação com o saber não pode ser forjado pela Didática, mas necessita ser submetida às reflexões pelos didatas, uma vez que esta é “[...] uma questão que interpela a própria concepção do saber [...]”. Da mesma forma, “[...] não se pode pensar o saber (ou o aprender) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe construir esse saber para alcançá-lo”. (CHARLOT, 2005, p.43).

Seguindo essa diretriz, problematizamos nos Grupos Focais situações vivenciadas a partir dos conceitos estudados em sala de aula e buscamos refletir as ações à luz dos referências teóricas estudados nas disciplinas do curso. Dentre as respostas dadas, destacamos algumas que nos indicam possibilidades de provocações e mobilizações que possam inquietar os professores formadores, tendo por propósito pensar a relação dos saberes construídos pelos estudantes: “[...] As disciplinas Didática I e II, a meu ver, deixaram muito a desejar [...] Não me lembro de ter aprendido algo realmente significativo durante essas matérias”. (Fonte: GRUPO IV, 18 dez. 2017).

Além das respostas acima, dentre outros fatores, os alunos apontaram como elementos contributivos para o não aprendizado significativo das Didáticas: “[...] as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, preservando sempre a teoria e dando poucas aberturas para a prática”. (Fonte: GRUPO II, 16 out. 2017). Por outro lado, com relação ao ensino das Didáticas Específicas (metodologias específicas) destacamos os seguintes comentários:

[...] trouxeram uma maior compreensão sobre os temas apresentados e contribuíram de maneira mais satisfatória para a minha formação, aprendi através destas disciplinas coisas que são importantes para a o trabalho na área como a construção de planos de aula, a estrutura de uma aula entre outras coisas. (GRUPO IV, 18 dez. 2017).

Diante das afirmações acima, julgamos pertinente retomar as observações de Franco e Guarnieri (2011, p. 49) para quem “[...] “a falta de fertilização das teorias pedagógicas em práticas fundamentadas tem reproduzido a concepção de que ensinar é transmitir informações e essa tarefa pode ser realizada por qualquer um e/ou dispensa uma formação profunda e

reflexiva.” Ao privilegiar a concepção da Didática na dimensão tecnicista propõe-se uma formação centrada em determinados saberes construídos e organizados a partir de uma sequência de normatizações, onde os alunos concebem as tarefas dos professores empobrecida de conhecimentos teóricos, pois se apresentam desprovidos, ou descolados de reflexões, críticas e novas sistematizações.

Além disso, em se tratando da construção da relação com o saber, Charlot (2005) também argumenta que “[...] a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Assim, cada sujeito se mobiliza para o aprender diferentemente. Conforme o autor (2005) “[...] ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade.

Nas contradições das respostas já analisadas, encontramos novos sentidos e possibilidades para nossas práticas como formadores. Nessa dinâmica em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, podemos também destacar dos questionários, respostas de outros alunos que argumentam de modo favorável quanto a contribuição das disciplinas de Didática I, II e III:

Sim, pois foram de grande valia para meu amadurecimento e crescimento acadêmico. As Didáticas I, II e III são fundamentais para a prática docente, pois norteiam todo o processo pedagógico e direcionam o trabalho do professor; “Sim, as metodologias me direcionaram para uma maior compreensão da profissão docente. (Fonte: Dados da pesquisa, 2017).

Importa lembrar que as pessoas apreendem de distintas maneiras. Da mesma forma, o investimento pessoal para o desenvolvimento e construção de saberes está intrinsecamente relacionado com os estímulos externos e estímulos internos que são determinados pelo investimento de cada um no processo de construção de seu aprendizado.

Assim, o que encontramos nos depoimentos dos alunos nos revela indícios de carências nos conhecimentos das disciplinas estudadas, nos conteúdos tão necessários à organização da prática pedagógica. Podemos inferir que as teorias estudadas não são apropriadas como conhecimentos consolidados e avaliados criticamente pelos estudantes. Infelizmente, essas deficiências são lacunas que podem impedir os estudantes de articularem os conhecimentos que eles construíram ao estudar as disciplinas de Didática, como significantes para a sustentação e construção de suas práticas pedagógicas para atuação em sala de aula.

Ora, conforme observa Libâneo (2010b) a Didática é uma disciplina que tem como objeto de estudo os elementos que referem-se ao ato de ensinar e ao fazer-se da educação escolar no espaço da sala de aula. Nesse sentido, uma das professoras entrevistadas pontua:

A Didática influencia muito na formação do educador tendo em vista que nós trabalhamos com situações que mostram ao professor algumas oportunidades de metodologias referenciais de trabalho dentro da sala de aula; lógico que nós não podemos lidar com a didática só na questão de instrumentos. (PROFESSORA V, 28 nov. 2017).

Para que essa afirmação seja mais amplamente confirmada, a disciplina em questão deve oferecer uma valiosa contribuição em relação ao ato de ensinar em seus diversos aspectos: planejamento, os meios de ensino, a avaliação e definição de objetivos. Desta forma, para a Professora VIII a Didática “[...] é uma disciplina basilar na formação do professor, se ela tem como objeto as teorias os estudos e as pesquisas que problematizam o processo de ensinar e aprender e o próprio processo de formação de professores.” (PROFESSORA VIII, 08 jan.2018). Por outro lado, a Professora VII registra também a importância da *intencionalidade* dos formadores na importância conferida à disciplina:

Mais precisamente é a intencionalidade do professor a subjetividade que permeia as relações professor-aluno considerando as metodologias de ensino e o perfil do professor que se pretende formar então a meu ver as contribuições didáticas são grandes em função dela e vou ver todos esses elementos aí... (PROFESSORA VII, 08 dez. 2017).

Todavia, observamos que as respostas dadas pelas professoras são relativamente tímidas em se tratando de aspectos como a dimensão humana e política da Didática, sendo mais incisivas quanto ao caráter técnico. Ou seja, a função maior atribuída à disciplina de Didática é instrumentalizar o professor para o exercício da sua profissão docente, conforme se depreender da fala a seguir:

Quando chegam às escolas os nossos alunos reclamam que não sabem usar o quadro, que eles não sabem elaborar um plano de aula, que eles não sabem fazer o que parece elementar na didática, esse conhecimento do uso e recurso da sala de aula, eles não dominam... aí eles buscam a gente para poder aprender a trabalhar. (PROFESSORA I, 06 NOV. 2017).

No campo discente, conforme já comentamos, os estudantes admitem a importância da Didática no que tange aos subsídios para organização dos planos e aulas, as metodologias e estratégias de domínio de sala de aula. Entretanto, percebemos que eles não conseguem argumentar sobre as intenções do ensino e os significados mais profundos do que aprendem.

Uma outra preocupação que pontua o nosso estudo é sobre a interação pedagógica. A formação de professores é um trabalho que requer comunicação, diálogo e parcerias entre as diversas disciplinas. Afinal, a Didática, sozinha, não opera “milagres” nem dá conta de modo

solitário de todos os aspectos que são contemplados no Currículo. Desse modo, apresentamos um segmento de respostas ao seguinte questionamento: o curso escolhido para a nossa pesquisa tem de fato um caráter coletivo em seu propósito de formação?

No depoimento de uma professora podemos perceber que existe essa preocupação com a proposta de interação, de buscar os diálogos entre as disciplinas que possibilitem a integração com os professores. Segundo esta professora, a preocupação se concretiza em eventos como congressos e não somente nos planejamentos:

[...] há esforços né e às vezes a gente vê que é um esforço enorme de determinados colegas de determinados grupos né tentando promover essa integração... essas iniciativas são importantes para promover o debate a integração ... mas a gente ainda precisa aprimorar essa questão da integração por que às vezes são esforços pontuais da parte de um grupo, de um professor ou de uma professora. (PROFESSORA VIII, 08 jan. 2018).

As finalidades do planejamento e ações coletivas devem ser pensadas, pois a prática do professor não é neutra. Ela também está sendo dimensionado pelo sentido político do ato de ensinar. Nesta direção, Veiga (2014) nos recorda de que ela envolve, necessariamente, vários saberes a serem construídos, pois: “[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. (VEIGA, 2014, p. 331).

Destarte, se o processo de formação docente é contínuo e progressivo isso será uma exigência permanente na vida dos professores. Porém, há uma força contrária, uma rotina de trabalho com acúmulos de tarefas, exigências burocráticas e compromissos em demasia que extrapolam o tempo de trabalho e suprimem momentos de reflexão, estudo e aprimoramento e até mesmo de interação profissional.

Segundo as docentes que entrevistamos, a própria distribuição dos encargos de trabalho na Universidade cria esse impasse: distanciamentos entre os professores e o isolamento de suas atividades. É o que registra a Professora I: “[...] O problema da integração eu acho que falta sim mais integração entre os professores ... havia uma ocasião em que a gente sentava e planejava junto e havia uma maior integração entre essas disciplinas então eu acho que isso falta hoje”. (PROFESSORA I, 06 NOV. 2017).

Desta forma, o processo de formação pedagógica precisa, necessariamente, desenvolver-se num contexto de coletividade, de reflexões para se tornar representativa e compartilhada, pois segundo a Professora XI:

[...] os alunos reclamam muito disso que nós temos uma tendência a trabalhar de uma forma segmentada nós professores da universidade... e eu penso que eles tem razão cada um cuidando da sua disciplina, cada um cuidando da sua metodologia quando se nós tivéssemos essa articulação o desenvolvimento o progresso cognitivo seria muito maior. (PROFESSORA XI, 18 jan. 2018).

Observamos que, de fato, o curso de Pedagogia da Unimontes apresenta essa fragilidade. Pela opinião da Professora IX podemos perceber a preocupação demandada da falta de articulação entre seus pares:

[...] perde nisso o curso ...vejo também são as posturas e os discursos diferentes o comprometimento do professor o envolvimento com as turmas nós não nos tornamos professores por acaso ... nossa escolha como profissão, sermos professores, então por isso nós temos que nos preocupar com a formação desses sujeitos que serão os futuros professores e temos que nos articular com os nossos pares para fazer com que esse curso melhore que não seja tão frágil, mas um curso que prepara a pessoa para a vida para o concurso, para profissão para ser um educador no sentido amplo da palavra.(PROFESSORA IX, 15 jan. 2018).

Considerando o depoimento da Professora IX, compreendemos que a falta de articulação entre os docentes é também um fator cultural. Em sua fala, fica patente que nós professores reproduzimos em nossas práticas profissionais o que vivenciamos em nossas formações. Nossas crenças são determinantes das nossas práticas, evidenciando o que Nóvoa (2008, p. 27) denomina de “excesso dos discursos da pobreza das práticas”.

Para esse autor “[...] temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensuais, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2009, p. 23) E mesmo após muitos anos participando de muitas discussões sobre questões fundamentais do ensino da Didática na formação de professores, no curso de Pedagogia da Unimontes, os professores nem sequer fizeram as devidas referências teóricas que fundamentam o tema em seus discursos.

Um notável desafio é organizar uma formação de professores a partir de conceitos fundamentados e *compartilhados*. A percepção aparece nas considerações da Professora IX: “[...] Como você sabe nós temos muitas dificuldades por exemplo na articulação entre o corpo docente né nós temos poucas reuniões para discussão das questões mais coletivas de planejamento de um fazer mais compartilhado...”. (PROFESSORA IV, 27 nov. 2017). Entretanto, a mesma Professora admite fazer um trabalho individual: “[...] mas penso que individualmente cada professor tem trabalhado nisso. Eu, pelo menos, tenho me preocupado muito nessas questões de que a disciplina que eu trabalho que ela traga essas contribuições para a formação dos nossos alunos para que a gente forme os sujeitos que sejam capazes de estar em sala de aula e saber ensinar.” (PROFESSORA IV, 27 nov. 2017).

Notamos que há um abismo entre o que se considera trabalho coletivo e a prática efetiva. Todavia, diante dessas limitações, nossos entrevistados não apresentam alternativas para superação dessa e de outras deficiências. É o que depreendemos das considerações feitas pela Professora II: “[...] eu acho que deveria haver sim essa integração da Didática com currículo e políticas públicas e da didática com todos os fundamentos e os fundamentos entre si e isso não vejo na universidade hoje e para te falar a verdade eu nunca vi... (PROFESSORA II, 13 nov. 2017). Percebemos toda essa contradição com base na assertiva de Imbernón, ao afirmar que:

Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Outra questão importante que surgiu em nossas entrevistas: a carga horária destinada ao estudo das Didáticas. Tanto na visão dos formadores quanto na ótica dos estudantes, este é um fator muito preocupante: o currículo é constituído por uma variedade de disciplinas. Considera-se tempo como insuficiente para o estudo satisfatório dessas disciplinas, o que também ocasiona uma abordagem superficial e genérica:

O trabalho com essas disciplinas é muito superficial... porque são muitas disciplinas... olha para você ver o projeto... são muitas disciplinas com carga horária maior de setenta e duas horas são teóricas... e uma vez só... então o aluno não aprofunda... vê tudo e não vê nada... fica tudo no superficial ... então como que você tem um problema localizado ... tem uma disciplina que aparece uma só vez no curso? minha defesa é que alfabetização e linguagem fosse o eixo do curso... o aluno deve ter pelo menos três semestres para estudar sobre o processo de alfabetização. (PROFESSORA I, 06 nov. 2017).

Eu estou te falando de um lugar os nossos alunos não estão saindo daqui preparados para a função docente... porque o currículo não permite... não é que o aluno não quer não... está sendo um trabalho muito generalizado. (PROFESSORA VII, 08 dez. 2017).

Quando você trabalha as disciplinas no curso é muito separado o aluno não consegue fazer essa ligação lá nos outros períodos que é a hora que eles falam assim que nunca viram isso... não é que eles não viram não... é que naquele momento que a didática foi trabalhada no início do curso ... eles não tinham nem maturidade o aluno ainda leva solto... e aí quando ele precisa lá no estágio no quinto período ele enlouquece... nem lembra o que estudou na disciplina. (PROFESSORA VIII, 08 jan.2018)

Eu acho que a carga horária das disciplinas didática e das didáticas específicas é um problema a ser considerando, por que estamos formando professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental... pois a discussão fica superficial das teorias da aprendizagem,

com desconhecimento dos conteúdos e das suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem. (PROFESSORA XI, 18 jan.2018).

As percepções que problematizam a carga horária e a posição das disciplinas na estrutura curricular do curso de Pedagogia são questões históricas, isto é, não são recentes e já acumulam um acervo de propostas de alterações e reformas. A despeito das necessidades e contradições conhecidas há muito tempo, na prática, sobejam discussões, expectativas e iniciativas em prol da superação de carências e do aprimoramento em vários aspectos do curso. Os depoimentos a seguir nos revelam um pouco da tensão e dos anseios por reformulações:

Eu acho que o curso de pedagogia precisa ser formulado em todos os sentidos não só nesse a forma como nosso PPP de pedagogia foi feito ele foi feito de uma forma bastante complicada porque ele foi feito para solucionar uma questão de diligência que a universidade estava então ele foi feito com discussão sim, mas ele não deixou de ser feito meio que apressadamente. Então eu acho que precisa sim e quando o conselho estadual nos baixou diligência para que a gente retirasse do PPP da pedagogia formação de especialista formação do supervisor e orientador tudo que tinha no curso de estágio de discussão sobre isso foi retirado isso e feito uma ajuste no curso então nós ainda temos um curso com cara em alguns momentos com uma cara de curso que forma especialista, mas estamos formando basicamente o professor. Então eu acho que a gente precisa sentar agora e dar uma identidade para este curso porque ele perdeu essa identidade ele não é nem uma coisa nem outra então ele ainda tem aquela cara daquele curso que formava o professor, também de primeira a quarta, mas que formava especialista, mas que foi retirado em caráter de urgência e uma diligência do Conselho Estadual foi retirado toda essa formação e foi feita uma adequação então nós temos um projeto que para mim ele foi adequado a uma situação emergencial mas ele não tem identidade. (PROFESSORA II, 13 nov. 2017).

Sim... são algumas disciplinas com cargas horárias muito grandes né que poderia ser repensada e disciplinas importantes do curso que são do eixo de formação o eixo principal com uma carga horária defasada então eu penso que todos nós deveríamos sentar discutir sem que ninguém ficasse pensando assim: oh! eu vou olhar somente para os meus interesses ... os interesses do meu departamento. (PROFESSORA IV, 27 nov.2017).

[...] .nós vamos sempre ter essa demanda dos interesses particulares disse eu sou professora disso mesmo que essas ideias não sirvam para a formação de professores têm que manter porque eu tenho que manter minhas aulas meu cargo eu quero dar aula em Montes Claros e tem essas coisas todas... mas eu penso que não dá para vocês não tentar um bom curso de pedagogia ou de formação de professores que seja com 50 disciplinas 45, 50 disciplinas do curso uma disciplina de 36 horas ela não tem serventia nenhuma o que é que você consegue trabalhar com 36 horas em uma disciplina [...] (PROFESSORA III, 20 nov. 2017).

Finalmente, julgamos pertinente destacar que outra questão pontuada diz respeito à forma de distribuição de disciplinas na Unimontes. Pelos depoimentos destacados a seguir,

trata-se de um grave problema que precisa ser assumido, pois impacta diretamente na formação dos futuros professores:

Por causa dessa atribuição de encargos por causa daquela lista de pessoas né que assumir as disciplinas eu penso que com a questão da organização por área e subárea melhorou um pouco, mas não vou citar nomes, mas nós ainda temos colegas, por exemplo, que trabalham com a disciplina de fundamentos e metodologia da área sem ter domínio dessa área de conhecimento, sem ter uma leitura da área, então, como é que essa turma vai ser formada qual o conhecimento que essa turma vai ter, então, esse é também um ponto...”. (PROFESSORA IX, 15 jan. 2018).

Essa transitoriedade de professores um professor pega uma disciplina tudo bem com concurso melhorou um pouco isso, mas mesmo assim se a gente pega em do número de designados que nós temos que ainda grande cada semestre ele tá com disciplina nova então esse professor não tem a formação ...que a gente vai ganhando normalmente na medida que a gente vai trabalhando com a disciplina você vai aprendendo o que dá certo o que não dá, como é que você pode caminhar melhor, você vai investindo naquilo que você vai investir em curso, em livro você vai criando certa esperteza naquilo, mas cada semestre você está com uma disciplina você vai chegar sempre na sala de aula com texto a texto apresentar textos ... e fica nisso.(PROFESSORA III, 20 nov. 2017).

6.2.Didática e Didáticas Específicas: um campo de (des)encontros?

Para o curso de Pedagogia, o conjunto de normas inscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, determina que na organização curricular as disciplinas sejam estruturadas em Núcleos Básicos e que dialoguem entre si para a construção de um trabalho articulado e interdisciplinar.

No entanto, isto não ocorre pois observamos em nossa pesquisa que prevalece uma falta de compreensão do que, de fato, seja a interdisciplinaridade. E, como já analisamos, ainda não há uma prática de interação efetiva entre as disciplinas e, por vezes, nem mesmo na articulação entre os docentes. Deste modo e conforme o que já foi pontuado por Gatti e Nunes (2009) há uma fragmentação curricular e um caráter generalista nos cursos de Pedagogia, igualmente problemático na percepção de alguns formadores que entrevistamos:

Eu vejo como ponto muito frágil aí nessa relação essa conexão não existe uma inter-relação a gente não tem um currículo integrado, a gente não tem um currículo integrado nem quando a gente pega a matriz curricular, os ementários do curso... a fragmentação curricular está tanto em termos teóricos, se a gente pode dividir assim, quanto práticos. Então apesar de muita gente achar que o PPP do curso de pedagogia da UNIMONTES ele é muito integrado que existe uma conversa entre as disciplinas eu não vejo isso se você notar há uma repetição inclusive das ementas das disciplinas dentro da própria disciplina de Didática I, II e III. (PROFESSORA III, 20 nov. 2017).

Não existe eu trabalhei fundamentos e metodologia da geografia trabalhei fundamentos e metodologia da história e da ciência olhe bem quando eu trabalhava fundamentos e metodologia da geografia eu não conseguia interagir com a professora de fundamentos e metodologia da história a gente tentava e a gente não conseguia... nós não conseguimos isso teve uma única vez na universidade que eu me lembro que há ... nunca conseguimos com os fundamentos é como se o fundamento fosse tão estanque dentro do curso que cada um trabalha por si cada um trabalha por si. (PROFESSORA VI, 05 dez.2017).

Eu procuro durante o desenrolar do meu curso estabelecer relação e deixar claro para os alunos qual a importância da disciplina e como ela pode ajudá-los os alunos a entender o campo digamos das metodologias como que a didática é uma base para esses campos agora numa articulação digamos mais prática eu te falo o que realmente ela é muito, muito incipiente [...] (PROFESSORA XII, 22 jan. 2018).

Pela argumentação das professoras, observamos que elas não conseguem efetivar os encontros entre as disciplinas, embora admitam ser fundamental a sua articulação. É o que demonstra a Professora XII: “[...] articulação é fundamental apesar de que a gente sabe das dificuldades, mas nem sempre acontece.” (PROFESSORA XII, 22 jan. 2018). Todavia, a despeito de todas as entrevistadas admitirem ser fundamental articular as disciplinas, a mesma professora nos afirmou que não raro se trabalha [...] o mesmo texto com o mesmo conteúdo e cada um trabalhando de uma forma separada.” (PROFESSORA XII, 22 jan. 2018). Assim, por não conseguirem planejar coletivamente, não trabalham de maneira interdisciplinar, não dialogam entre si nem constroem interação entre as disciplinas. Quando é possível efetivar essas articulações e interações entre as Didáticas, isso é realizado de forma incipiente, pois as professoras sentem dificuldades em realizar essas aproximações e trabalhar de forma interdisciplinar.

Outrossim, alguns depoimentos ressaltam que a disputa de poder entre as áreas de conhecimento fomenta as dificuldades de articulação entre os professores e, por vezes, inviabiliza o diálogo necessário para a organização de um planejamento que encontre pontos de consenso e intercâmbio das disciplinas específicas, tão essenciais para formar o professor:

[...] o nosso aluno acaba saindo daqui com a ideia de que alguns temas pertencem algumas disciplinas e em alguns momentos você vai trabalhar matemática. E aí o aluno fala... nós temos um tal de que isso é da disciplina, como se a gente fosse dona de uma área. E eu não acredito que existe esse limite fechado e rígido, não. Eu acho que tem sim as suas especificidades eu acho que as disciplinas tem sim até porque elas fazem parte de um constructo de conhecimento, mas eu acho que essas esses limites eles precisam ser mais fluidos. (PROFESSORA II, 13 nov. 2017).

De um modo geral, ficam evidentes as discussões em torno do conhecimento didático e a tendência em separar “Didática” e “Didáticas específicas” em um movimento de

desencontro e até mesmo de conflito, porque os estudantes, como futuros professores, também não demonstram perceber o quanto esses dois campos de conhecimento são interdependentes e complementares.

Como resultado, ocorre uma formação fragmentada e sem contextualização com as escolas. E tudo isso demonstra que os conteúdos são trabalhados de maneira prescritiva, isolada e desprovida de significados palpáveis. Vejamos o que comenta a Professora III:

[...] os conteúdos da didática e didáticas específicas quando eu vou ensinar o meu aluno, tem lá o item do ementário que é planejamento: Ah! tá a gente vai planejar, mas nós vamos planejar partindo do que, se nós não estamos na escola e eles ainda não estão na fase de estágio, então criamos uma turma fictícia com alunos fictícios então a didática, tudo acaba ficando superficial”.
(PROFESSORA III).

Para os estudantes, há uma superficialidade com os trabalhos desenvolvidos na sala de aula com essas disciplinas. Consideram que a carga horária reduzida e a posição dessas disciplinas na grade curricular dificultam o aprendizado, bem como ressaltam a ausência de articulações entre os conteúdos em sala de aula e as suas necessidades já nas práticas dos estágios.

Os estudantes também comentam que as didáticas ou metodologias específicas foram mais produtivas em termos de construção de conhecimentos para a organização de suas práticas, em contraponto com o que oferece a Didática Geral. Justamente porque, neste caso, os professores formadores não realizam os intercâmbios necessários. Nos depoimentos dados nos Grupos Focais, os formandos de Januária consideram que nas disciplinas de didáticas específicas eles aprenderam mais, pois: “[...] as aulas foram elaboradas e a gente conseguiu interagir bastante foram bem proveitosas mesmo e a gente conseguiu aprender bastante mesmo essa parte de fundamentos. (GRUPO II, 16 out.2017).

Por outro lado, observamos que as propostas de atividades interdisciplinares das disciplinas não figuram nos planos de ensino. Os estudantes não mencionaram, em nenhum momento, um trabalho interdisciplinar. Desse modo, mais uma vez, fica patente que não ocorre aquela desejada e projetada interação entre as disciplinas.

Com base nos depoimentos dos formandos, ocorre também no ensino das Didáticas Específicas, o caráter prescritivo e instrumental em seus estudos, pois é o que acentuam como efetivo aprendizado, de modo que podem ter recebido influências de toda uma concepção de ensino e aprendizagem descolada da realidade escolar.

Por essas constatações, o curso de Pedagogia da Unimontes precisa repensar como articular interações dialógicas entre as disciplinas didáticas a fim de que os estudantes possam

construir e também avaliar e propor as suas ações associadas aos aportes teórico metodológicos da práxis pedagógica. Esta observação ampara-se em Oliveira (2008, p. 133), quando argumenta que devemos estar atentos aos “[...] processos de construção da Didática, mas sem perder de vista o saber didático neles construído, esses desafios aparecem nos âmbitos das concepções sobre o ensino, do papel do ensino e de como conduzi-lo [...]”.

Nesse particular, nossa reflexão recorre mais uma vez ao que nos ensina Libâneo (2011, p. 16), ao nos lembrar que a disciplina de Didática “[...] oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando as peculiaridades epistemológicas e metodológicas de cada ciência.” Então, a tarefa de ensinar Didática deve ser organizada nessa direção e ser considerada como uma oportunidade ímpar de construção e articulação de saberes nessas áreas de conhecimento.

6.3. Relações entre os saberes didáticos e as metodologias específicas: percepções dos sujeitos

Melo (2007, p. 116) afirma que, historicamente, na formação de professores, os saberes didáticos são trabalhados de forma desarticulada, o que dificulta o processo formativo dos licenciandos. Assim, nos propomos o enunciado está diretamente associado às relações entre os saberes didáticos e como sua articulação é percebida no curso de Pedagogia da Unimontes, pelas professoras e alunos, sujeitos da presente pesquisa.

Em questionário, direcionamos às professoras a seguinte pergunta: qual a relação que existe entre as disciplinas de Didática e as demais disciplinas específicas no curso de Pedagogia da Unimontes? Observamos que, pela ótica de algumas formadoras, não existe a integração ideal que oportunize aos alunos entenderem as relações entre as áreas de conhecimento eleitas para reflexão neste estudo. Como exemplo, destacamos a resposta a seguir:

Tanto a Didática quanto as específicas são fundamentais, mas há controvérsias uma vez que ainda se identifica tantos problemas. Os conteúdos pedagógicos devem estar associados ao disciplinar, próprios de cada área dos anos iniciais. Muitas vezes pude observar, como atuei como supervisora escolar, que alguns alunos (estagiários ou mesmo professores ingressantes) chegavam nas escolas sem ter clareza dos conhecimentos básicos do conteúdo específico de cada área. (Fonte: dados da pesquisa: questionário -docente, 2017).

Entendemos que essas disciplinas se relacionam. Além disso, na sala de aula existe uma estreita relação entre o ensino e a aprendizagem que, por sua vez, deve fomentar

discussões teórico-práticas, que fundamentem a função docente. São, portanto, disciplinas fundamentais pois propiciam a construção de situações de ensino e de aprendizagem a partir de seus próprios conteúdos. Todavia, a professora que respondeu à pergunta acima, também comenta que:

[...] existe uma superficialidade no desenvolvimento dos trabalhos com os conteúdos específicos dos Anos Iniciais; [Assim], parece-me que os docentes não estão conseguindo preparar os acadêmicos para trabalharem os conteúdos das disciplinas ao adentrarem as salas de aula nas escolas. (Fonte: dados da pesquisa: questionário-docente, 2017).

Como se vê, ao retomarem a experiência escolar, ainda que seja repetitivo afirmar essa percepção, a leitura das professoras coloca em relevo a fragmentação curricular do curso de Pedagogia e o fato de não realizarem um trabalho mais integrado e com maior profundidade. Mesmo assim, é fundamental lembrarmos que os alunos que chegam para a formação da docência são, na maioria das vezes, herdeiros de uma educação precária, sem os alicerces necessários para a compreensão e construção dos conhecimentos complexos, necessários ao exercício qualitativo do magistério. Como observam duas de nossas entrevistadas,

[...] a gente recebia aqui eram alunos que já trabalhavam como professores, que buscavam a Pedagogia para se formar como supervisor pedagógico e orientador educacional, então eles já tinham experiência com sala de aula. (PROFESSORA IV, 27 nov.2017).

[Hoje] temos visto alunos chegarem à universidade na licenciatura essa é uma característica, são alunos via de regra é que tem renda inferior a dois salários mínimos, renda familiar, então são sujeitos das camadas populares... tiveram pouco acesso no seu histórico de vida a, digamos assim, uma diversidade de manifestações de cultura... do ponto de vista do acesso [...] à cultura letrada, às diversas formas de manifestação da cultura [letrada] quer dizer é o sujeito que não tem pelo próprio capital financeiro esse capital de cultura que a gente poderia assim dizer. (PROFESSORA VIII, 08 jan. 2018).

Sem dúvida, sabemos que não se forma um professor do ensino fundamental apenas com os conteúdos específicos de História, Geografia, Português, Matemática, Ciências e que a profissão demanda a aquisição de outros conhecimentos. Conforme observa a Professora XI:

Entendo que as disciplinas de Didática e as metodologias específicas têm a responsabilidade de construir a base conceitual, metodológica e procedimental, sobre a qual o futuro professor se formará para lecionar os conteúdos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (PROFESSORA IX).

Não obstante, perguntamos para as professoras formadoras: Quais as fragilidades na formação dos futuros pedagogos/as que essas disciplinas ainda não conseguiram superar ou

contribuir de forma mais ampla? Dentre as entrevistas efetuadas, destacamos as seguintes respostas:

Há uma certa defasagem dos graduandos em relação ao conhecimento de formação geral, não consolidado na educação básica. (PROFESSORA XII, 22 jan.2018).

Eu chamaria de “imediatismo pedagógico”. O acadêmico, a princípio acha que o professor das disciplinas em questão irá ensiná-lo a dar aula e a aprender os conteúdos que não conseguiram aprender durante toda a educação básica. (PROFESSORA X, 16 jan.2018).

Por exemplo, nas aulas de Metodologias da Matemática (SIEF e Educação Infantil) deparamos com acadêmicos que não conseguem efetivar uma expressão numérica lá do 4º ano de escolaridade. Não é o caso de reprovar este aluno, mas também é necessário promover uma capacitação para instrumentalizá-lo pelo menos no interesse para “estudar os conteúdos básicos para os anos iniciais”. (PROFESSORA IX, 15 jan.2018).

Me preocupa muito a falta de conhecimento e domínio dos conteúdos básicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma fragilidade na formação do futuro professor na organização do curso de Pedagogia. (PROFESSORA XI, 18 jan.2018).

Pelas leituras dos dados coletados nos Grupos Focais e nos questionários com os estudantes, percebemos que também eles não demonstram uma compreensão maior sobre o domínio desses conhecimentos. Em geral, quanto ao estudo das metodologias, apresentaram dificuldades em demonstrar o que realmente aprenderam:

Talvez nem o como ensinar como deveria para falar a verdade... acredito que a gente aprende muita coisa que são importantes sim, mas... é que na prática pedagógica não seria o foco por exemplo ... talvez uma coisa não tão assim muito importante mas quem é que sabe fazer um plano de aula bom mesmo que aprendeu na didática eu não por que a didática não ofereceu para gente esta essa oportunidade realmente de fazer planos, como fazer um plano variado o passo a passo do plano isso não houve. (GRUPO I, 15 AGO. 2017).

Os estudantes também evidenciaram outras incertezas e inseguranças ao perceberem as distâncias entre os conteúdos estudados e as demandas que encontram nas salas de aula:

[...] agora nas matérias específicas eu não consigo lembrar igual, por exemplo... me lembraram no caso do plano de aula que me ajudou muito eu acho que eu desenvolvi mais o meu plano de aula correndo atrás ...mais nas metodologias e no estágio, buscando com um e com outro do que na matéria de didática em si. (GRUPO II, 16 out.2017).

[...] na disciplina de Didática e se você me perguntar exatamente o que a disciplina de didática contribuiu eu posso te dizer que um pouco com relação a essa questão de saber a teoria, da questão teórica das tendências e das metodologias... os conteúdos das metodologia aprendi pouco mais ou menos sim... mas teve outras coisas de um modo geral que eu aprendi mais em

outras matérias do que em Didática... seu ensino não teve nada em específico que contribui para mim. (GRUPO III, 11 dez. 2017).

Pelos depoimentos dos formandos, observamos que os alunos “*esqueceram*” o que foi proposto. Será esse um problema de aprendizado ou uma falha nos modos de ensinar?

Consideramos esse ponto de vista como grave e urgente: no discurso geral dos formandos, os saberes didáticos e disciplinares são meramente retóricos, trabalhados nas disciplinas do curso de maneira superficial; e são, finalmente, “esquecidos” pois considerados desprovidos de significados para o exercício da sua profissão:

Eu não lembro da disciplina de didática, eu não lembro no que ela me ajudou nas aulas, na hora lá do estágio mesmo, mas provavelmente deve ter contribuído né? A gente sempre pega alguma coisa assim, mas eu não me recordo mesmo. (GRUPO IV, 18 dez. 2017).

Muito teórica, então, quando falava da Didática eu pensava que era uma coisa tipo colocar a mão na massa: para você chegar lá e aplicar entendeu? Assim, quando ‘eu vi’ foi dessa forma! Eu pensei ser uma coisa mas era outra! (GRUPO I, 15 ago. 2017).

Comentando sobre a prática de ensino, incluindo o estágio, Libâneo (2000, p. 35) comenta que a prática “[...] é o processo e o resultado da formação profissional propiciada pela Didática e pelas Didáticas específicas, pelo projeto pedagógico e curricular do curso de formação”. Desse modo, quando, durante o curso de Pedagogia, os conteúdos curriculares são trabalhados de forma estanque, sem articulação, ausente de problematizações o resultado será insatisfatório, repleto de frustrações. Em nossa pesquisa, quer seja no PIBID, quer seja nos estágios supervisionados, os formandos demonstram dificuldades de fundamentar e de intervir em sua atuação docente.

Em se tratando do conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulmam (2005) nos adverte de que ele “[...] representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos” Sendo assim é fundamental que o professor compreenda as estruturas da matéria ensinada e os princípios da organização conceitual para poder ensiná-la:

Professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. [...] Frente à diversidade de seus alunos, o docente deve ter uma compreensão flexível e polifacética, que lhe possibilita oferecer explicações alternativas dos mesmos conceitos ou princípios. Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. (Shulmam, 2005, p.12).

Um exemplo que ilustra o alerta de Schulman (2005), é a disciplina de *Fundamentos e Metodologias do ensino da História*, ministrada no curso de Pedagogia da Unimontes com 36 (trinta e seis) horas/ aulas, ou seja: com 2 (duas) horas/aulas semanais:

[...] é impossível fazer todo o trabalho com a disciplina discutindo a questão do ensino de História e ainda trabalhar o conteúdo de História propriamente dito. Não dá conta em uma disciplina de duas horas semanais de se fazer isso que nós percebemos ao discutir metodologia de ensino de História com os nossos alunos quando até vamos situar historicamente a disciplina história na escola e do currículo da do curso de formação de professores. (PROFESSORA VI, 05 dez. 2017).

Eu não diria que nós estamos dando conta de fazer esse trabalho de suprir todas as demandas não porque, por exemplo, na disciplina de fundamentos e metodologia da História são só duas horas- aulas é impossível fazer o trabalho e ainda dá conta do conteúdo de História que os alunos não tem consolidado na educação básica... então são lacunas muito importantes que nós percebemos na formação dos nossos alunos, futuros professores (PROFESSORA IV, 27 nov. 2017).

Cabe lembrar, junto com Vigotsky (1984), que o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento. Portanto, a boa escola é aquela que cumpre sua função social de ensinar. Por essa diretriz, na medida em que o professor seja o responsável pela *mediação didática e cognitiva dos alunos*, torna-se realidade a expectativa de ser ele o profissional responsável pela organização e desenvolvimento da aula e do processo de ensinar.

6.4. Unidade teoria-prática: desenvolvendo a práxis pedagógica

Compreendemos que o conhecimento gerado pela atividade humana transforma a natureza, os próprios homens e as sociedades. É um processo de transformação do homem, do objeto e das dimensões que articulam os contextos históricos e sociais. Nesse movimento, compreendido dentro de uma ótica marxista, a relação entre teoria e práxis é determinada e envolvida pelas condições materiais demandadas pelo contexto histórico da ação que movimenta a atividade do homem: “[...] uma relação entendida não como práxis teórica, mas, como atividade real, transformadora do mundo”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 114).

A teoria não age por si só. Ela se complementa com a prática, numa relação dialética “para que se torne prática”. Por si só é inoperante, pois não pode substituir a ação. Mas, se torna uma força efetiva – “um poder material” – quando é aceita pelos homens.

Assim, para refletirmos acerca da práxis pedagógica, buscamos analisar como a relação teoria e prática está sendo desenvolvida nas disciplinas objeto de nosso estudo, e de modo geral no curso de Pedagogia, pelo ponto dos sujeitos eleitos para a presente pesquisa.

Perguntados sobre aquela relação, no Grupo Focal os alunos ressaltam:

[...] sim oferecerem instrumentos necessários; as metodologia contribuíram muito; ocorre muitas reflexões e falta de prática [...] aprendi sobre a importância de planejar para desenvolver um bom trabalho. Mas, ensinam muitos métodos, porém nada de conteúdos que sirvam para eu trabalhar na aula. (GRUPO I, 15 ago.2017).

Para as professoras entrevistadas, destaca-se a percepção de uma já histórica dicotomia entre teoria e prática, conforme observa a Professora V:

[...] na nossa concepção já está tendo essa divisão a sua fala já comprova... a gente pega nossa ementa do curso e tem lá 54 horas de teoria e 18 horas de prática e não deve ter essa divisão não precisa ter momentos de prática e momentos de teoria sendo que uma está fundamentando a outra uma tem que dialogar com a outra uma pertence a outra porque é a práxis. (PROFESSORA V, 28 nov. 2017).

Nessa mesma direção, a professora VI argumenta: “[...] a gente não deve ter momentos para falar assim que isso é prática e isso a teoria, mas proporcionar para o aluno ele construir formas para que aconteça essa situação de teoria e prática ao mesmo tempo. (PROFESSORA VI, 08 dez. 2017).

Essa mesma realidade é também confirmada pelos estudantes. Referindo-se à carga horária das Didáticas específicas, os alunos consideraram pequeno o tempo destinado a seu estudo, o que acarretou um aprendizado pouco denso e defasado:

[...] as metodologias foram pouco tempo para ser trabalhadas no curso então eu acho que a carga horária deveria ser aumentar um pouco ser mais amplo porque o curso fica muito defasado em relação a teoria e a prática ... com isso a gente começa a estagiar no sexto e a metodologia é dada lá no terceiro. (GRUPO II, 16 out.2017).

Essa questão apontada no Grupo Focal dos alunos, diverge das determinações das DCNs de 2006 do curso de Pedagogia que determinam a necessidade do aluno começar a interagir e participar do contexto da escola e da sala de aula, iniciando nas disciplinas no primeiro período do curso nas práticas de formação organizadas pelas professoras formadoras em suas disciplinas.

Embora a Resolução CNE/CP nº 02/2002 e Resolução do CNE/CP nº 01/15, exijam 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, devendo ocorrer no ingresso no curso, o que se observa nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia é o distanciamento da formação com as realidades escolares (Cf. GATTI e BARRETO, 2009). Essa realidade também é confirmada pelos estudantes. Referindo-se à Didática, destacou-se que “[...] a disciplina poderia ter sido

ministrada com menos teoria e mais prática, assim sairíamos do curso mais preparados para enfrentar a sala de aula. (GRUPO II, 16 out.2017).

Pelo exposto, inferimos que estas são questões que perduram no curso de Pedagogia e acentuam-se quando o ensino das disciplinas consideradas campos de conhecimentos específicos, para o exercício do docente em sala de aula, se mostra fragilizado e desarticulado do contexto escolar.

Nossa pesquisa demonstrou, ainda, que os estudantes – pelo menos aqueles que participaram dos Grupos Focais –, não assimilaram muito bem conceitos básicos, ou seja, um referencial que explicita o sentido epistemológico das disciplinas didáticas. De modo geral demonstraram pouco conhecimento, sendo tímidos em referirem-se às concepções epistemológicas das disciplinas e do ensino. Ressaltaram os aspectos metodológicos apreendidos e consideraram que esse conhecimento é suficiente para ser um bom professor. Não argumentaram sobre as concepções teóricas e epistemológicas da prática pedagógica e, embora demonstrem ter conhecimento de que a relação teoria e prática é importante, não sabem discorrer sobre as questões que fundamentam seus argumentos. Vejamos alguns depoimentos nos Grupos Focais:

Não na disciplina de Didática e se você me perguntar exatamente o que a disciplina de didática contribuiu eu posso te dizer que um pouco com relação a essa questão da teoria da questão teórica das tendências e das metodologias os conteúdos sim mas teve outras coisas de um modo geral o que eu aprendi mais em outras matérias do que em didática ensino não teve nada em específico.

A disciplina foi mais teórica, muito teórica, ela é muito teórica mesmo. (GRUPO I, 15 ago.2017).

Contribuíram ... só que mais a partir do estágio que a gente foi ver como a didática é utilizada ... a gente pode ver a prática e a teoria juntos então ela contribuiu sim através dos planos de aula nos ajudou a fazer artigo projeto então ela é de suma importância para o curso as matérias de didática e dos fundamentos. (GRUPO II, 16 out.2017).

Didática então ela ajuda a gente elaborar melhor forma de dar uma aula por exemplo de abordar um conteúdo pela ajuda no caso de criar uma metodologia mas assim uma coisa assim eu não sei que na nossa turma que faltou um pouquinho mais de aprofundar mais um pouco pelo menos eu acho assim o início foi muito bom só que parece que falta um pouquinho de continuação. (GRUPO III, 11 dez. 2017).

De acordo com Vásquez (1977), uma teoria é válida na medida em que transforma a realidade prática. E, essa mesma prática também é verdadeira na medida em que transforma a teoria. Dito de outra forma, o pensamento e a ação, dialeticamente, possuem o potencial para mudar o real. Pelos fragmentos apresentados acima, observamos que os alunos ainda não

demonstram uma compreensão ampla e dialética acerca dos saberes, seja no campo geral, seja nos conteúdos que são específicos. No entanto, um aprofundamento dos estudos de poderia potencializa-los no sentido de transformarem a sua prática.

Com significativa reserva, os estudantes comentaram sobre essas questões, consideradas fundamentais, mas sem argumentações teóricas. Por outro lado, num movimento contraditório, revelaram que nas disciplinas de didáticas ou metodologias específicas, os professores buscaram em suas aulas traduzir e explicar certos aspectos de *como é o fazer do professor regente*. Nesse aspecto, relataram que ao irem às aulas das disciplinas de *metodologia da matemática, português dentre outras...*, priorizaram observar as metodologias dos professores: “[...] eu creio que essas metodologias foram fundamental sim porque elas a partir do que a gente estudou como metodologia de matemática, português entre outras a gente conseguiu chegar na escola e ver como é que deve ser feito o ensino”. (GRUPO IV, 18 DEZ. 2017).

Tanto no estudo de Didática quanto das Didáticas Específicas, a maioria dos licenciandos caracterizam seu ensino como *“muito teórico e defasado”*. Pontuaram, inclusive, que durante o estudo da disciplina Didática foi estudado somente *um autor*. Para os alunos, tal procedimento pode ter limitado suas possibilidades de aprendizado, que seria ampliada mediante o contato com outros autores que pesquisam a temática: “[...] agora em relação à Didática, a Didática é importante a forma como foi passada para a gente no curso é que foi muito defasada estudamos somente um autor né; não foi muito bom.” (GRUPO I, 15 ago. 2017).

A título de reflexão, concluímos a discussão acerca da unidade teoria e prática, com a advertência de um dos alunos formandos, feita no Grupo Focal: “[...] não que é o conhecimento que a gente adquiriu, aqui na teoria, não seja válido; só que é fraco tem momento que chega a ser fraco e o foco não é bom. Acredito eu que não estão focando no que deveria”. (GRUPO II, 16 out.2017).

6.5. Práticas formativas: possibilidades de desenvolvimento da relação teoria e práticas didáticas.

Segundo Rays (2009, p. 39), “[...] o trabalho docente não ocorre de modo arbitrário, mas pela intervenção (política e pedagógica) do educador (marcada pela sua subjetividade - objetividade), que antevê e projeta conscientemente sua ação pedagógica.” Considerando esta premissa, uma das professoras entrevistadas argumenta que é preciso:

[...] possibilitar ao futuro profissional uma formação não apenas técnica, mas política e humana de modo que ele possa problematizar a partir dessa formação técnica, política e humana o processo de ensinar e aprender que é o processo de trabalho do próprio professor. (PROFESSORA VIII, 08 jan. 2018).

Ainda considerando a premissa de Rays (2009), muitos estudantes reclamaram da falta de articulações das disciplinas didáticas com a realidade das escolas e, até mesmo, com os demais conteúdos do próprio curso. Entretanto, no que diz respeito às possibilidades práticas, observaram uma importante contribuição das metodologias, sobretudo de Língua Portuguesa, para o exercício prático da docência.

Podemos concluir pelos depoimentos dos formandos, que ocorreram *sim*, possibilidades de práticas que foram significativas e trouxeram importantes subsídios. Neste particular, as disciplinas mais lembradas quanto aos trabalhos realizados pelas professoras, e que para eles propiciaram conhecimentos, foram as disciplinas de *Fundamentos da Língua Portuguesa*, *Fundamentos da Alfabetização* e *Fundamentos da Matemática*. De modo favorável, também mencionaram as respectivas práticas dessas disciplinas desenvolvidas no curso.

Da mesma forma, os formandos ressaltaram que a participação nos subprojetos do PIBID, como bolsistas de iniciação à docência, tem sido a atividade de prática formativa mais marcante no processo de sua formação profissional:

A realidade da escola... várias questões e também um distanciamento muito grande do que a gente vê aqui com a prática principalmente não foi nem tanto do estágio, mas no PIBID, a gente foi inserido na realidade da escola e aí eu entrei no sub projeto de alfabetização e letramento e de cara eu comecei a lidar com crianças de ciclo complementar que não estavam alfabetizados e eu não tinha o menor preparo para aquilo e nem preparo psicológico porque eu ficava arrasada com aquela situação e a gente aqui estudando das leis que garante até o sequencial alfabetização inicial da criança então me deparei com uma situação completamente o inverso do que a gente via aqui. (GRUPO IV, 18 dez. 2017).

Quando, então, eu aprendi com o PIBID a lidar com as situações diversas dos alunos [...] ali com o professor que tá lá na sala de aula acredito que eu aprendi mais com eles do que aqui, entendeu, porque eu não tive antes a didática a minha prática já começou no PIBID, bem antes da didática as metodologias seguintes contribuíram sim, muito, principalmente língua portuguesa que vem muito com essa questão das prática de leitura que ajuda muito na sala de aula então esse é o meu ponto de vista. (GRUPO I, 15 ago.2017).

Fato é que não podemos substituir a escola e a aproximação do aluno com a sala de aula, onde se materializam as realidades do ensino e da aprendizagem escolar. Deve ser, portanto, a razão de organização das práticas formativas, conforme assevera Rays:

Essa é uma das razões que caracterizam a prática pedagógica como um movimento dialético de dois pólos contraditórios: de um lado, um momento que procura informar e fazer com que os educandos apreendam criticamente o saber sistematizado pelos currículos escolares, de outro lado, um dinamismo que busca confrontar o saber sistematizado em suas conexões com a realidade concreta [sic]. (RAYS, 2009, p.41).

Nos Grupos Focais, os formandos comentaram que a concepção que predomina entre eles é a de que “as professoras em sala de aula ensinam a teoria e depois os alunos, devem aprender a prática”. (GRUPO II, 16 out.2017). Como se a teoria fosse neutra e desarticulada, um dos alunos advertiu: “[...] compreendemos a prática descolada da teoria. Não conseguimos enxergar esse diálogo entre a teoria e a prática no curso que estamos concluindo”. (GRUPO II, 16 out.2017).

De um modo geral, os estudantes entendem que “*diálogo com a prática na escola real*” foi mais efetivo por sua participação no PIBID. Destarte, esse momento de práticas formativas se apresentou como um momento decisivo para os estudantes porque propiciou o encontro, o diálogo e a complementação teórica e prática, ensinada de modo ainda precário nas disciplinas didáticas. A nosso ver, esse é um exemplo bem sucedido de prática formativa.

Partindo do princípio de que o ensino está envolvido em determinado contexto social e histórico, o entendimento da relação teoria e prática requer a construção de uma ação pedagógica por parte dos professores, que permita uma construção horizontal, ou seja, de trabalho em conjunto com os estudantes e não somente “dar aulas”, receitas e ensinar técnicas de ensino.

Sem dúvida, essa disposição não é fácil, mas desafiadora, pois requer o rompimento com uma formação de professores ancorada em uma concepção de “*racionalidade técnica*”, conforme nos ensina Pimenta (2010):

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez, ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, p.20).

Além disso, ainda devemos considerar um aspecto muito legítimo da formação e construção de uma carreira profissional que todos nós, como pessoas e sujeitos históricos, igualmente desejamos: a autonomia. É necessário que a construção do conhecimento pedagógico, notadamente no aspecto didático, transcorra de maneira que os futuros professores e professoras se sintam com autonomia para organizarem sua prática docente.

Perguntamos aos estudantes se os estudos das disciplinas didáticas contribuíram para a construção de sua autonomia. Responderam que a ênfase demasiada em aspectos conceituais dos conteúdos é um fato que causa desestímulo, pois esperavam que as formadoras construíssem nas aulas dessas disciplinas, *“oportunidades para eles estarem tendo contato direto com as escolas, como os alunos e suas realidades.”* Dentre outras, destacamos as seguintes argumentações:

[...] não vi a aplicação de nada, então a teoria serve para estudo, conhecimento científico não para prática é mais ou menos a ideia que a gente encontra fora né, nos estágios. (GRUPO I, 15 ago. 2017).

[...] eu tinha uma visão eu acreditava que a gente ia como a pedagogia abrange várias matérias e a gente tem que lidar com isso a prática quando se deparar com a realidade eu achei que a gente teria esse embasamento em alguma disciplina de fundamentos dos conteúdos... ficou só na teoria, não fomos para sala de aula das escolas. (GRUPO II, 16 out. 2017).

[...] porque a gente estuda uma teoria aqui e chega lá você ver totalmente diferente as metodologias a forma como o professor trabalha lá na sala de aula. (GRUPO III, 11 dez. 2017).

Sabemos que a formação inicial é apenas o início do processo de formação docente. Nesse sentido, vale lembrar o questionamento de Azzi e Caldeira (2008) ao nos provocar sobre a relação entre a teoria e a realidade concreta, que fará parte do cotidiano profissional do futuro professor:

[...] como conseguir que os conceitos teóricos que servem para uma análise da realidade se incorporem no pensamento do aluno como poderoso instrumento de conhecimento, análise e resolução de problemas da prática cotidiana e não meros conhecimentos retóricos que ele utiliza para obter aprovação e esquecer em seguida. (AZZI; CALDEIRA, 2008, p.103).

Esse questionamento espelha o grande problema de articulação entre os diversos momentos, conteúdos e modos da formação observados no curso de Pedagogia da Unimontes. Pelos depoimentos dos estudantes, as experiências nos projetos do PIBID, nos estágios ou mesmo nas aulas das disciplinas didáticas são muito importantes e, como tal, um rico material que deveria ser retomado em sala de aula, problematizado e recolocado como um novo potencial de conhecimento. Entretanto, essa relação dialógica ainda não acontece. É uma perda, pois, foi: *“[...] uma oportunidade que está no PIBID, o programa de iniciação. Talvez tenha uma facilidade um pouco maior porque vivenciamos, aprendi práticas, aplicar metodologias porque está articulando, porque está aprendendo dentro da sala de aula.”* (GRUPO III, 11 dez. 2017).

Ora, o conhecimento deve ser construído nas relações sociais, gerado pela atividade humana que, através de sua ação, transforma a natureza e o próprio homem, conseqüentemente, sua sociedade. Desta forma, o conhecimento para o desenvolvimento profissional do docente faz parte, também, de um processo de transformação do sujeito e do objeto de conhecimento, em suas dimensões histórica e sociais. Assim, é preciso romper com o modelo de formação aplicacionista, onde o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas. (Cf. TARDIF, 2000, p. 19).

Portanto, defendemos que as relações entre docentes e estudantes sejam realmente efetivados no curso, desde o período inicial, de maneira que eles se sintam coautores do seu desenvolvimento profissional. Nesse segmento, perguntamos aos estudantes sobre a escolha da sua profissão: *Ser pedagogo foi uma escolha?* Nos questionários respondidos, alguns alunos nos disseram que “*sim*”, ao passo que outros entenderam tratar-se de “*uma oportunidade*”. Alguns demonstram certa angústia com relação à desvalorização da profissão e ressaltaram em seus depoimentos que “*o desprestígio com o curso de Pedagogia começa na própria Universidade*”. Vejamos seus comentários:

São tantas coisas que estão acontecendo com o professor com essa desvalorização tanto as pessoas o curso que né é de licenciatura os acadêmicos os professores já vão com uma certa desmotivação. (Fonte: dados da pesquisa, 2017).

A própria universidade não tá dando chance para o curso ser valorizado então não vai ter valorização lá fora nunca eu acho assim tem que ter vários professores com qualificação bem ampla com a criatividade para ampliar o mundo da educação só que eu acho que deveria focar mais no curso nosso. (Fonte: dados da pesquisa, 2017).

A desvalorização das Licenciaturas na própria Instituição, também é sentida nos depoimentos das Professoras entrevistadas. Elas ressaltaram as dificuldades da Instituição em oferecer suporte para a organização de um trabalho coletivo e planejamento das disciplinas, o que inevitavelmente promove o sentimento de um trabalho solitário:

[...] sinto falta de estar planejando com as outras professoras que trabalham a mesma disciplina no curso em outro campus. (PROFESSORA VI, 05 dez. 2017).

[...] não vejo as professoras a não ser nos corredores quando vamos pegar os carros para viajarmos para darmos as aulas nos campus. (PROFESSORA X, 16 jan. 2018).

[...] não planejamos juntas tudo muito distante e estanque. (PROFESSORA XI, 18 jan.2018).

De um modo geral, os docentes do curso também sentem os impactos provocados pela crise das Licenciaturas e que, obviamente, reverberam no próprio tratamento dado pela Instituição. Assim, para além da organização de ações que fomentem o entusiasmo para a docência, é necessária uma postura política de transformação da própria realidade, inclusive institucional. Em âmbito interno é necessária a organização e um planejamento coletivo, pois a reclamação das professoras sobre o fato de “*executarem um trabalho solitário*” é unânime e preocupante. Além de contrariar as próprias determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para um trabalho interdisciplinar, evidencia um fator indesejável para a formação de novos professores. A Questão vai ao encontro do conceito de “solidão pedagógica”, cunhado por Isaia (2006) e definido por: “[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. (ISAIA, 2006, p. 373).

Para concluir, vejamos as argumentações das docentes sobre a organização de ações que propiciem mudanças na estrutura curricular do curso, nas concepções, objetivos, conteúdos e metodologia e relações interdisciplinares. A Professora VIII, nos disse: “[...] eu acho que o curso tá precisando de sentar o grupo e pensar quem são os nossos alunos que a gente está formando hoje e quais são os alunos que a gente quer formar que tipo de profissional que a gente quer formar. (PROFESSORA VIII, 08 jan. 2018). E complementa sua argumentação comentando sobre a necessidade de políticas públicas que favoreçam um tempo maior para a formação do professor, bem como o oferecimento de bolsas de estudos para os estudantes, permitindo à eles mais tempo e dedicação na formação e exercício da profissão:

[...] eu penso que deveria haver uma política de investimento e essa é uma fragilidade porque não tem em termos de investimento financeiro com a oferta de bolsas para os alunos se dedicarem ao curso para estudar e se formar... essa é a grande fragilidade eu penso que se a gente tivesse um curso com um tempo maior e com uma clientela que tivesse um fomento um auxílio financeiro para se dedicar a ele a gente daria um grande passo para formação de um professor no curso de pedagogia especificamente. (PROFESSORA VIII, 08 jan. 2018).

Finalmente, a Professora II ofereceu as seguintes considerações:

[...] a gente precisa ampliar essa experiência que o aluno tem na universidade. Então eu acho que a didática também é isso é oferecer ao aluno transformar esse espaço aqui na universidade em um espaço educativo porque eu acho que não é, principalmente para o aluno do noturno! Ele chega aqui na universidade e entra na universidade e sai e pega um ônibus. (PROFESSORA II, 13 nov. 2017).

Em resumo, após as leituras e análises expostas neste capítulo, é possível afirmar que, ao menos em se tratando do curso de Pedagogia da Unimontes, o projeto de uma formação docente calcado na construção de uma autonomia e identidade profissional ainda está por acontecer. Quanto aos contributos das disciplinas Didáticas e Didáticas Específicas, ficou demonstrado que também há muito o que se fazer, sobretudo devido às deficiências do ensino, intrinsicamente ligadas aos conhecimentos que o professor constrói, em sua formação, com o escopo de organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino para agir e intervir nele. Entretanto, ainda que na trajetória do ensino pedagógico existam fragmentações e desencontros, lacunas e fragilidades teóricas e práticas, a percepção dos sujeitos – alunos e docentes – já é um dado relevante. Mediante a consciência de que a realidade demanda ações efetivas para a sua transformação, é possível acalentar a esperança de uma formação mais aprimorada e completa de nossas professoras e professores, de modo a transformar a Escola que temos hoje naquela desejamos para o amanhã desse nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada”.

(Michel de Certeau).

Diante de um momento tão delicado pelo qual passa o país, urgem, cada vez mais, pesquisas que se disponham a pensar e a intervir, de forma assertiva, numa realidade tão desoladora. Por este motivo, defendemos a importância de se realizar pesquisas que se disponham a compreender como vem sendo desenvolvida a formação de professores, sobretudo aqueles formados nos cursos de Pedagogia.

Tendo em vista contribuir com uma discussão tão urgente e necessária, ao longo do estudo que se encerra, refletiu-se acerca da contribuição das disciplinas de Didática e Didáticas Específicas, para a formação dos professores no curso de Pedagogia da Unimontes, MG. Ao longo do trajeto, buscamos compreender como os referenciais teóricos estudados nessas disciplinas, bem como as práticas de formação desenvolvidas estão mobilizando os alunos e alunas para a construção de saberes, instrumentalizando suas ações e sua práxis pedagógica. Dito de outra forma, procuramos investigar como o trabalho desenvolvido pelas professoras formadoras junto aos alunos do curso tem promovido a articulação de estudos nessas disciplinas, de maneira que possam contribuir para a construção de saberes que possibilitem o desenvolvimento da identidade e da autonomia docente.

Igualmente foi nosso propósito entender a formação, a partir dos estudos referentes à contribuição das disciplinas de Didática e Didáticas específicas, para o exercício da função docente, as concepções das professoras formadoras, o referencial teórico estudado e as práticas da formação que são desenvolvidas nessas disciplinas para a construção dos saberes nos professores e para a organização das suas práticas pedagógicas.

Durante o processo de estudo da temática e organização do estudo investigativo, surgiram questões importantes que nos convidaram a navegar pelo caminho das incertezas e contradições que, em verdade, são inerentes à complexidade do processo de ensinar. Assim, consideramos o quanto, ao longo do processo de formação e do próprio desenvolvimento

profissional docente, como nos ensinou Garcia (1999a; 1999b), é fundamental dialogar com as representações que constituem e determinam o “ser professor”.

Para dar conta do percurso investigativo que propomos, inicialmente refletiremos sobre as políticas públicas de formação de professores implementadas no Brasil a partir do final da década de 1980, trazendo a discussão até a nossa atualidade. No campo educacional observamos a implantação de políticas públicas neoliberais e gerencialistas, fortemente determinadas pelo viés econômico. As mesmas traduziram uma visão do Estado como instância reguladora da educação, do sistema de ensino e, conseqüentemente, do trabalho dos docentes nas escolas públicas. Neste contexto, emergiram políticas públicas educacionais com ênfase aos programas de cooperação técnica, com vistas a apoiar o desenvolvimento educacional e fomentar as pesquisas que tivessem como objetivo uniformizar procedimentos, diagnósticos, técnicas e soluções para as questões específicas nos sistemas educacionais. Por esse prima, compreendemos que foram uniformizadas as políticas públicas para a educação, num mecanismo conhecido como “mercantilização da educação”.

Entendemos que essas mudanças de concepções sobre a educação, são traduzidas em políticas de formação de professores, subordinadas à racionalidade econômica dominante que, por sua vez, se rendem às exigências da produtividade, competitividade e empregabilidade. Portanto, a formação de professores deve ser pensada a partir desses condicionantes históricos, políticos e econômicos para que possamos, nesse emaranhado de contradições compreender sua realidade em sua dimensão de totalidade concreta.

Sob esta compreensão podemos construir críticas, como sujeitos históricos que somos. Afinal, sabemos que embora o discurso que circula nos documentos oficiais seja de uma educação descentralizada e autônoma, com ênfase na flexibilização curricular, os cursos de formação de professores se organizam no país são balizados por políticas públicas de caráter neoliberal, que se assemelham, e muito, com os paradigmas tecnicistas da década de 1970. Nunca é demais lembrar que estes paradigmas pressupõem um conjunto de técnicas e instrumentalização de métodos, compreendidos nos processos formativos sob a ótica do “saber-fazer”.

Sendo assim, ao estudarmos as Leis, Resoluções, Diretrizes e Normas que regulamentam a formação de professores estamos cientes que o Estado vem fazendo intervenções no processo educacional de maneira enfática, centralizadora, empreendendo atos reguladores na formação e no trabalho docente, nos currículos da formação e na gestão escolar, especificamente para atender as demandas da economia globalizada e capitalista.

É, assim, sob este pano de fundo, que compreendemos a regulamentação da Universidade Estadual de Montes Claros, na década de 1990 e, no mesmo período, a sua expansão dos seus campi, através da qual foi sendo paulatinamente ofertado o curso de Pedagogia. Na atualidade, 9 (nove) dos seus 13 (treze) campi oferecem o curso.

Ora, nas últimas décadas, o formato dos cursos de formação de professores tem sido o de “capacitar o professor”, esvaziando o sentido da formação e da profissão de “ser professor”. “Capacitar professores” é a perspectiva que aligeira os cursos para atender ao mercado de trabalho e, subsequentemente, agrava as condições precárias para o exercício profissional dos professores. Assim, assistimos hoje não apenas à um panorama educacional desolador no qual, figura, além das já conhecidas péssimas condições de trabalho e remuneração, um índice devastador de evasão de desinteresse pela profissão. Os alunos ingressantes nas licenciaturas, das quais destacamos a Pedagogia, são muitas vezes herdeiros de uma educação precária, sem os alicerces necessários para a compreensão e construção dos conhecimentos complexos, necessários ao exercício qualitativo do magistério.

Obviamente, não está em questão a origem social dos estudantes que ora ingressam nas Licenciaturas. E, sim, o resultado das políticas públicas que impactam, em *loop*, os cursos de formação de professores, em especial os cursos de Pedagogia. Destarte, analisar as contribuições da Didática e Didáticas Específicas para a formação de professores, nesse contexto, é tarefa complexa, pois exige um olhar atencioso buscando entender o aspecto multifacetado da formação e as questões que estão implícitas no processo, e que, sutilmente, comprometem a identidade dos professores que atuam nas etapas iniciais da educação básica.

Ao alisarmos o curso de Pedagogia da Unimontes e nos debruçarmos sobre seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na estruturação curricular do curso, nos planos de ensino das disciplinas e nos depoimentos das professoras e alunos identificamos um curso com uma série de fragilidades. De acordo com os dados da pesquisa, estas podem ser relacionadas à fragmentação curricular, ao aligeiramento da formação. Este vem denotado em um número excessivo de disciplinas, com pouco tempo para um trabalho adensado de construção de conhecimentos e desenvolvimento de ações didáticas pedagógicas no estudo das disciplinas específicas da formação.

Inferimos pelos nossos dados que as mesmas estão dispostas com uma carga horária ínfima sendo essa uma das questões consideradas como mais frágeis no curso. A questão da fragmentação curricular, da dispersão temática e da carga horárias dessas disciplinas, na matriz curricular do curso, são desafios que a Universidade precisa urgentemente considerar para a reorganização do PPP no ano de 2108. Projetar um curso que tenha como fim formar

professores para atuarem nas etapas iniciais da educação básica, impõe repensar as significações dessas disciplinas, elegendo delas o que seja fundamental à formação desses docentes.

Os documentos que regulamentam o curso de Pedagogia da Unimontes colocam essas disciplinas como partes do Núcleo Básico de Estudos. Embora o PPP do curso tenha sido alterado para atender as DCNs da Pedagogia, aprovadas em 2006, entendemos que *não houve uma mudança significativa na estruturação do curso*. Somente mudanças simplistas, tendo em vista atender à uma determinação legal do CEE-MG. Outrossim, foram feitas adaptações, e mudanças de nomenclaturas de disciplinas. Todavia o curso permanece com a mesma concepção, não assumindo à formação sua verdadeira finalidade que é formar professores para atuar nas etapas iniciais da educação básica, prioritariamente.

Atestam nossas conclusões as falas dos *próprios sujeitos*, alunos e professores envolvidos no processo de formação, ouvidos para a presente pesquisa.

Foi possível depreender nos depoimentos dos nossos colaboradores que a precarização do trabalho docente exercido na Universidade, a fragmentação estrutural da instituição e o aligeiramento do curso, resultam em um trabalho solitário por parte das professoras formadoras que organizam suas disciplinas sem nenhuma prática coletiva. Assim, as mudanças significativas nas concepções das professoras com relação ao ensino dessas disciplinas resultam, sobretudo, das condições precárias do exercício da sua função que acabam por implicar em distorções conceituais importantes no curso.

Nas últimas décadas, conforme lembra Nóvoa (2009), “[...] os professores têm sido sistematicamente excluídos do processo de produção de conhecimento sobre sua profissão”. Pelos dados da nossa pesquisa, inferimos que esse distanciamento traz sérias consequências para o curso de Pedagogia da Unimontes, pois não há diálogos entre os pares. As possibilidades de suas vozes serem ouvidas são incipientes; as professoras se sentem isoladas, impotentes e, até mesmo, angustiadas diante das demandas inerentes ao seu trabalho na Universidade.

Pelos depoimentos das professoras, a própria estrutura da Universidade, a falta de espaço para um trabalho coletivo constante e a organização da distribuição dos encargos docentes criam esses impasses e distanciamentos entre os professores que, a cada semestre, ministram aulas em campus diferentes, impossibilitando o diálogo e, inclusive, afastando-os politicamente, como categoria profissional. Ademais, não são realizadas reuniões para planejamentos e, em função disso, nem sempre se conhece o trabalho que o professor desenvolve em sua disciplina, agravando o isolamento.

Ao refletirmos sobre as concepções das professoras formadoras sobre o ensino da Didática no curso de Pedagogia da Unimontes, inferimos que, de modo geral, elas organizam seu discurso sobre os conteúdos da Didática elencando prioritariamente o ensino *das técnicas*. Muito embora a maioria das entrevistas observe que sua própria formação tenha se dado dentro do modelo tecnicista, negam reproduzirem essa concepção em suas práticas. Todavia, vistas nas entrelinhas, suas falas denotam uma percepção técnica da Didática expressa, sobretudo, na importância conferida à disciplina para *ensinar à elaborar planos de aula e dar uma boa aula*. Há um consenso entre as professoras que a Didática contribui para a formação do professor, porém ressaltam os conceitos da Didática que possa dotar o aluno de normas e instrumentos para a sua prática em sala de aula.

Em contrapartida, os alunos formandos, ouvidos nos grupos focais revelaram *desconhecer os conteúdos da Didática como fundamentais* e sim como meras técnicas. Pelo contrário, inclusive não *retiveram* esses conteúdos pois, muitos deles sequer se lembram do que foi estudado nas disciplinas, inclusive do ponto de vista técnico. Revelaram, inclusive, recorrerem a outros meios, sobretudo a internet para organizarem seus próprios planos de aulas.

Nessa direção, os alunos anunciam que no curso de Pedagogia oferecido pela Unimontes, não se consegue estabelecer um elo significativo entre o ensino da Didática e das Didáticas Específicas. De um modo geral, reconhecem que somente no estágio é que percebem que esses conhecimentos deveriam ter sido estudados de maneira articulada e que, obviamente, são fundamentais para sua prática.

Dentre as falas dos discentes, observamos um desânimo e um desencantamento expressivo com a Didática. Para os formandos, a disciplina deveria, sim, tê-los ensinado *técnicas e normas para serem professores*. Todavia, segundo seu entendimento, consideram as disciplinas de Didática e de Didáticas Específicas demasiadamente teóricas e sem sentido, distantes das realidades das escolas. Muitos deles revelaram em seus depoimentos que, no exercício de seus estágios supervisionados solicitavam ao professor regente da turma o direcionamento e seus planos de aulas para seguirem.

É fundamental que os docentes responsáveis pelas disciplinas de Didática e de Didáticas Específicas devem dominar o corpo de saberes do campo do conhecimento dessas disciplinas. No caso do conhecimento específico, não se preconiza, é claro, que este domínio se equipare aos dos pesquisadores das áreas em questão. Todavia, as disciplinas são definidas como *metodologias* e, por isso, como tal, carecem de um domínio de seus conteúdos e forma,

mas também dos desafios que representam organizar o ensino desses conteúdos para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, é preciso conhecer os desafios, os limites e as possibilidades desses campos de conhecimentos e da disciplina escolar no currículo, pois esses saberes possibilitam, aos professores o desenvolvimento de ações didáticos pedagógicos para organizar o ensino e a aprendizagem em suas aulas. Aulas que se dão em escolas concretas, localizadas em situações e contextos sócio históricos concretos. É desta forma, pois, que se constrói uma efetiva práxis pedagógica, dentro da qual a Didática e as Didáticas Específicas possam cumprir a sua própria função.

Finalmente, encerramos nossas reflexões com a convicção de que a superação das dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia, expressas nos apontamentos delineados acima, requer, de imediato, a reorganização do seu PPP. A tarefa, como dissemos, é urgente e se abre já no ano de 2018. Como proposta, defendemos que sua reelaboração, amparada por uma discussão coletiva, que coloque em debate as ideias dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é o primeiro passo para a construção não apenas de um curso que atenda às prerrogativas da realidade, mas, também, da sua transformação.

REFERÊNCIAS

A. DOCUMENTAÇÃO

Documentação Escrita:

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/collecao_leis_1939_parte1.pdf> Acesso em: 14 out. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 14 out. 2017.

_____. **Edital nº 4/97**. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 10 de dezembro de 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em 04 out. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 23 abr. 2018.

_____. **Parecer n.º CES 133/2001**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 30 de janeiro de 2001, 3 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf> Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1.

_____. Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de maio de 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Parecer CNE/CP nº 03, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de abril de 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 09 out. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006c, Seção 1, p. 11.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 09 out.2017.

COMISSÃO Nacional dos cursos de formação do educador. (Conarcfe). **Documento final do I Encontro Nacional do projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação**. Belo Horizonte: 1983 (Mimeo).

DOZE Cursos da Unimontes ganham conceitos máximos no Enade. **Agência Minas Gerais**, Belo Horizonte, 8 set. 2009. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.noticiasantigas.mg.gov.br/noticias/doze-cursos-da-unimontes-ganham-conceitos-maximos-no-enade>> Acesso em 22 mar. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**: notas estatísticas. Brasília: Inep/ MEC, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em 12 out.2017.

OBSERVATÓRIO do PNE. Gráfico: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior. In: **Metas do PNE: 15 – Formação de Professores**, 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>> Acesso em 20 dez. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS. **Matriz Curricular para o Ciclo da Alfabetização**. Montes Claros, Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, MG, 2008.

_____. **Proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, MG, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia [2007]**. Montes Claros: Unimontes, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia [2013]**. Montes Claros: Unimontes, 2013a.

_____. Planos de Ensino: Didática I, II, III. In: **Projeto Político Pedagógico de 2013**. Montes Claros: Unimontes, 2013b.

_____. **Relatório de Gestão, PDI**. Montes Claros: Unimontes, 2014. Disponível em: <http://unimontes.br/arquivos/relatoriogestao2013/files/relatorio_2013.pdf> Acesso em 12 jan.2018.

_____. **História da Unimontes**. Montes Claros, MG. 09 abr.2018a. Disponível em: <<http://unimontes.br/index.php/institucional/historico-da-unimontes>> Acesso em 09 abr.2018.

_____. **Conheça os Campi**. Montes Claro, 2018b. Disponível em: <<http://unimontes.br/index.php/institucional/conheca-os-campi>> Acesso em 09 abr.2018.

_____. **Pós-Graduação**, 2018c. Disponível em:
<<http://www.posgraduacao.unimontes.br>> Acesso em 13 abr.2018.

XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 20 a 23 abri.2010. Belo Horizonte: UFMG. Website: < <http://www.fae.ufmg.br/endipec/index.php>>

XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 23 a 26 jul.2012. Campinas: UNICAMP. Website: <<http://endipec.pro.br/2012/index.html>>

XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 11 a 14 nov. 2014. Fortaleza: UFC. Website: < <http://www.uece.br/eventos/xviiendipec/>>.

XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.23 a 26 ago. 2016. Cuiabá: UFMT. Website: < <http://www.ufmt.br/endipec2016>>.

Documentação Oral

Entrevistas

PROFESSORA I. **[Entrevista]**. Montes Claros, 06 nov. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA II. **[Entrevista]**. Montes Claros, 13 nov. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA III. **[Entrevista]**. Montes Claros, 20 nov. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA IV. **[Entrevista]**. Montes Claros, 27 nov. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA V. **[Entrevista]**. Montes Claros, 28 nov. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA VI. **[Entrevista]**. Montes Claros, 05 dez. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA VII. **[Entrevista]**. Montes Claros, 08 dez. 2017. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA VIII. **[Entrevista]**. Montes Claros, 08 jan. 2018. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA IX. **[Entrevista]**. Montes Claros, 15 jan. 2018. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA X. **[Entrevista]**. Montes Claros, 16 jan. 2018. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA XI. **[Entrevista]**. Montes Claros, 18 jan. 2018. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

PROFESSORA XII. **[Entrevista]**. Montes Claros, 22 jan. 2018. Entrevista concedida à Denice Socorro Lopes Brito.

Grupos Focais

GRUPO I. **Grupo Focal do Campus Janaúba**. Janaúba, 15 ago. 2017. Condução: Denice Socorro Lopes Brito.

GRUPO II. **Grupo Focal do Campus Januária**. Januária, 16 out. 2017. Condução: Denice Socorro Lopes Brito.

GRUPO III. **Grupo Focal do Campus Montes Claros**. Montes Claros, 11 dez. 2017. Condução: Denice Socorro Lopes Brito.

GRUPO IV. **Grupo Focal do Campus Pirapora**. Pirapora, 18 dez. 2017. Condução: Denice Socorro Lopes Brito.

B. BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, p.35-46, jan./abr., 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>> Acesso em: 02 out.2017.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ALTET, Marie. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANFOPE. **Documentos finais do VI, IX, X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. (1992, 1998, 2000). Belo Horizonte, 2000.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edusfscar, 1996.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006a. p. 55-69.

_____. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife, UFPE, 2006b, p. 221-234.

_____; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Alternativas no ensino de didática**. (Org.). 9ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didática e a formação de professores no Brasil. In. OLIVEIRA, M. R.N. S., PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013, p.167-191. (Série Prática Pedagógica).

_____. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: _____. OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativa no ensino de didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 7-18. (Prática Pedagógica).

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. [1979]. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ARENDETT, Hanna. **A crise na educação**. [S.l.]1961. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf> Acesso em 27 dez. 2017.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. (1932). Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 24 set. 2017. n.p.

AZZI, Sandra; CALDEIRA, A.M.S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 37-69. (Série Prática Pedagógica).

_____. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Formação de professores e prática reflexiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4, 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2006, n.p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em didática – realidades e propostas. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **A didática em questão** (1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 p. 94-118.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; OLIVARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156>

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos e construções**. Hacia uma teoria de las trasmisiones educativas. Madri: Ediciones Atual, 1988.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed. Porto (Portugal): Porto Editora Ltda., 1994.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 819- 842, out. 2006 (Especial).

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas: SP, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22 out.2017.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 22, n.75, p.39-83, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kazuko. Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o direito à educação. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX

SEMANA DE PEDAGOGIA,1, 2008, Cascavel (PR). **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em:
<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008>> Acesso em: 10 de out. 2016.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. Porto, n.1, set-dez. 2006, p. 27-36.

CANDAU. V. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.) **A didática em questão**. (1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a, p. 13 – 24.

_____; OLIVEIRA, Maria R. S. N.; SOARES, Magda; SILVA, Aída M. Mesa 20 anos de Endípe: a didática hoje, uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera M. F. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia no ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 131-157.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COIMBRA, Camila Lima. A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular do curso de pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. 2007. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna (1621 -1657)**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

CRUZ, Gisele B. da. **70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In. VEIGA, Ilma P. A., AMARAL, Ana. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.97-130.

_____. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: **Didática: o ensino e suas relações**. VEIGA, I. P. A. (Org.). 14. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____; OLIVEIRA, Elza G. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In. LONGARESSI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2011, pp.115-164.

DAVYDOV, Vasili V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, Ago. 1988, vol. XXX, nº 8. Tradução para o português, com apoio do mesmo texto em espanhol, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOURADO. L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores no anos 1990. In. DOURADO. L.F; PARO, V. H.(Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. V. 23, nº 80, set. 2002, p.235-25.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos. In. HOUSSAYE, J. et al. (Org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 97-120.

FAGUNDES, M. C. V. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012. <https://doi.org/10.24824/978858042506.2>

FARIA, L. R. A. de. O campo da didática e a formação de professores: questões teórico-investigativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade – Livro 04**. Fortaleza: EdUEC, 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4>> Acesso em 23 out.2017.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Cartografias do trabalho docente professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. Larrosa

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade** – Livro 04. Fortaleza: EdUEC, 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4>> Acesso em 23 out.2017.

_____. **Didática e Pedagogia:** da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M.A. S., PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 75-99.

_____. PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____; GUARNIERI, M. Disciplina de Didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Pesquiseduca**. Santos, v.3, p.26 - 55, 2011.

_____. PIMENTA, S.G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr./jun., 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>

FRANCO, S., CALDEIRA. A.M.S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 37-69. (Série Prática Pedagógica).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, São Paulo: Cortez, set. 2002, pp. 137-168.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánches. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias, Chapecó (SC): Argos, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999a.

_____. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora, 1999b. p. 17-30. (Coleção Ciências da Educação, Século XXI).

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. **Sísifo**. Revista Ciência da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A Didática Magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.60, p. 313-323, dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

_____. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____. NUNES, Marina M. R. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE: 2009a.

_____. BARRETO, Elba S de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009b.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 dez. 2017.

_____. O curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **Revista EntreVer**. Florianópolis (SC), v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

GOMES, J. F. Prefácio à edição portuguesa. In: HERBART, F. J. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONDIM, Sandra Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**. Ribeirão Preto, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>> Acesso em 13 dez. 2017.

GUIMARÃES, C.E. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática**, São Paulo, n. 18, p. 33-39, 1982.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madri: Narcea, 1980.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed,2004.

HYPÓLITO, A. Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso em 02 out.2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M (Org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. E ed. Brasília: Editora Plano, 2001, p. 35-60.

_____. Sentimento docente. In: Formação Docente e Educação Superior. In: Morosini M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária- Glossário – 2 v. Brasília: INEP, 2006, p.373.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: n. 19, p.20-169, jan./fev./mar./abr., 2002.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In. OLIVEIRA, M. R.N. S., PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 193-207. (Série Prática Pedagógica).

LESSARD, Claude. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. 1990. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p.239 - 277, dez. 1999.

_____. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e busca. **Revista Educar**, Curitiba (PR): Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002a, p.53-80

_____. **Didática**: velhos e novos temas. Edição do autor. Goiânia: GO, 2002, p, 120. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo-Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf> Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p.843 - 876, out. 2006.

_____. Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

_____. **A didática desenvolvimental e o currículo de formação profissional de professores**: a articulação entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. Goiânia (GO): PUC, 2010a, pp. 1-24.

_____. **O campo teórico e profissional da didática hoje**: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M.A. S., PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010b, p. 43-73.

_____. 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, v.91, n.229, p.562-583, set./dez. 2010c.

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp.11-50.

_____. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO,16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/0076m.pdf> Acesso em: 17 mar.2018.

_____. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R.N. S., PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 131- 166. (Série Prática Pedagógica).

LONGAREZZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Pesquisa e produção sobre Didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011, p.165-191.

_____; _____.(Org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **A Didática em questão** (1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 p. 25-34.

LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **A Didática em questão** (1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 p. 79-93.

MARIN, A. J; PENNA, M.G.O., RODRIGUES, A.C.C. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-57, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5902>

MARTINS, P.L. O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO,12, 2004, Curitiba. ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P.L. O., JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004, p. 43-57.

MELO, Geovana F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007.** 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____; NAVES, Marisa L. de P. (Org.). **Didática e docência universitária.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P (Org.). **Profissão docente na educação superior.** Curitiba: CRV, 2013, p. 45-54.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Marieta Ferreira (Org.). **História oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

_____. **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. Didática e currículo: questionando fronteiras. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, n.23, v.2, p.11-26, jul./dez., 1998.

_____; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MISUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissões docente. In: Nóvoa (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____. Os professores na virada do milênio. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O regresso dos professores. Texto publicado em: **Comunicações. Conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf> Acesso em 13 nov.2017.

_____. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educação, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

_____; Ramalho, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación,** Madri, v.46, n.9, p.1-13, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/2504Beltran.pdf>> Acesso em: 13 set. 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia no ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 131-157.

_____. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas no ensino de didática**. (Org.). 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008a, p.129-143. (Série Prática Pedagógica).

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativa no ensino de didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008b, p. 7-18. (Prática Pedagógica).

_____; PACHECO, J. A. Os campos do Currículo e da Didática. In: OLIVEIRA, M. R.N. S., PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013, p.21-44. (Série Prática Pedagógica).

_____. A formação de professores e a sua centralidade em Didática e Currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Portugal: Porto Editora, 2014a, p. 19-32.

_____. Saberes docentes e didática dos professores formadores para a escola: um conjunto de desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade – Livro 04**. Fortaleza: EdUEC, 2014b. Disponível em:

<<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4>> Acesso em 23 out.2017.

_____; PACHECO, J.C. (Org.). **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2014c.

OSÓRIO, A. M. S. O (des) lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da Didática: ensino prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 51-72.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 93-114.

_____; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 78-106.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 17-52.
- _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. Apresentação no Fórum Nacional de Pedagogia, 2004, Belo Horizonte: jul./ 2004.
- _____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Alternativas no ensino de didática**. (Org.). 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 37-69.
- _____. Epistemologia da prática: ressignificando a Didática. In: PIMENTA, Selma G. FRANCO, Maria Amélia S. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 15-41.
- _____. et. al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 143-162, jan./mar, 2013.
- PINTO, Neusa Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.
- PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia. Docência no ensino superior: um modelo educativo e um processo pedagógico de qualidade. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n. 2, p. 399-426, jul./dez., 2010.
- _____. LONGAREZZI, Andréa Maturano. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.17, n.34, p.583-608, set./dez.2011.
- _____; _____. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, nº 1, pp. 247-271, março 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>
- RAYS, A. O. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In. **Didática: o ensino e suas relações**. VEIGA. I. P. A. (Coord.). 14 ed. Campinas: Papyrus, 2009, p. 33-52.
- RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- ROLDÃO, M.C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In. OLIVEIRA, M.R.N.S.(Org.) **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014, p.93-104.

ROPÉ, F. e TANGUY (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp. 61-92.

_____. EI curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: Sacristán, J.G.; Pérez Gómez, A. I.: **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1994.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.

SANFELICE, José Luis. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação** – debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____ et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: _____. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011, p. 07-19.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**. Campinas, Cedes, n. 69, 1999, p. 80-108.

_____. Formação dos profissionais da Educação pós LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores**: Políticas e Debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n. 2, p.277-292, ago. 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008, p.169-189.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHULMAN, Lee S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Granada, v. 9, n.2. p. 1-30, 2005. Disponível em:

<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em 13 out.2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SQUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: O caso da Universidade Federal de Mato Grosso. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA, 15; 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>> Acesso em: 24 out. 2017.

SILVA, Andreia Ferreira da. **Formação de Professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 2004. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Carmem S. Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: GT 11/UERJ, 2001. Disponível em:

<www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc> Acesso em 10 set.2017.

STRAIOTTO, Debora Silva. “...E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” - Homens egressos do curso de Pedagogia: estabelecimento e deslocamento da profissão (1991-2014). 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Goiás/ Regional Catalão, Catalão, 2017.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 03-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 94-114.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: _____; A. AMARAL, Ana L. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.65-93.

_____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004a, p.25-40.

_____. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004b.

_____. et al. A didática nos planos de ensino: perspectivas de análise. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011, p. 101-114.

_____; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos de A.; SILVA, Edileuza F. da. **A escola mudou: que mude a formação de professores**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____ (Org.). **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. pp. 13-33.

_____. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Suzane Rocha. A Trajetória do Curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1/SEMANA DE PEDAGOGIA, 22, 2008, Cascavel (PR). **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008>> Acesso em: 10 out.2016.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto editora, 2010.

_____. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

_____. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2018.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p.105-112, jan./abr. 2012.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1.

Questionário aplicado aos professores (as).

Prezado (a) Professor (a)

Estou concluindo tese doutoramento que tem como tema de estudo As contribuições das disciplinas Didáticas e Metodologia específicas de ensino para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes.

Sua participação será fundamental para, junto com outras fontes de dados da pesquisa, nos ajudar a compreender melhor a formação no curso de Pedagogia da Unimontes!

Vale lembrar que a pesquisa segue os padrões éticos e que você não será, de forma alguma identificado/a;

Desde já agradeço sua colaboração e atenção, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Att.

Profª Denice
Doutoranda em Educação UFU

QUESTIONÁRIO:

- 1- Como você avalia a contribuição das disciplinas de Didática e de Metodologias específicas de ensino (também denominadas didáticas específicas) para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes (por favor, apresente sua opinião e compreensões sobre a disciplina que você ministra ou já ministrou). Qual a contribuição da Didática para a formação do professor no Curso de Pedagogia?
- 2- Qual a contribuição das disciplinas de Metodologias específicas de ensino para a formação do professor no Curso? Qual a relação que existe entre as disciplinas de Didática e as disciplinas de Metodologias específicas de ensino no curso de Pedagogia da Unimontes?
- 3- Você considera que essas disciplinas contribuem para que o futuro professor tenha realmente autonomia profissional do ponto de vista de sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.
- 4- Quais aspectos você poderia destacar com relação às contribuições dessas disciplinas para:

- a) Articulação teoria-prática e conteúdo-forma:
 - b) Visão crítico-reflexiva dos futuros professores:
- 5- Você poderia destacar alguns problemas ou fragilidades para a formação dos futuros pedagogos/as que essas disciplinas ainda não conseguiram superar ou contribuir de forma mais ampla?
- 6- Você poderia apresentar propostas ou práticas que já desenvolve para superar os problemas enfrentados na construção de conhecimentos nessas disciplinas?
- 7- Este espaço é seu! Registre aqui o que gostaria e que não foi mencionado nas questões sobre o tema.

Att.

Profª Denice

Doutoranda Educação UFU

Apêndice 2.

Questionário aplicado aos alunos (as).

Prezado (a) Estudante,

Estou concluindo tese doutoramento que tem como tema de estudo As contribuições das disciplinas Didáticas e das disciplinas de Metodologias específicas de ensino para a formação do professor no curso de Pedagogia da Unimontes.

Sua participação será fundamental para, junto com outras fontes de dados da pesquisa, nos ajudar a compreender melhor a formação no curso de Pedagogia da Unimontes!

Vale lembrar que a pesquisa segue os padrões éticos e que você não será, de forma alguma identificado/a;

Desde já agradeço sua colaboração e atenção, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Att.

Profª Denice
Doutoranda em Educação UFU

QUESTIONÁRIO: Ao final do Curso de Pedagogia:

1. Como você avalia a contribuição das disciplinas Didática e Metodologias específicas de ensino para a sua formação inicial de professor no curso de Pedagogia da Unimontes? Ou seja:

As disciplinas de Didática I, II e III contribuíram para sua compreensão sobre o ensino? De que forma? Qual a importância da Didática I, II e III na relação com a prática docente? As metodologias de ensino estudadas contribuíram para compreensão da profissão docente? Cite um exemplo.

2 - Como essas disciplinas contribuíram, ou contribuem, para que você, futuro professor, tenha realmente autonomia profissional do ponto de vista de sua prática pedagógica? (você pode discorrer sobre a articulação teoria e prática, relação conteúdo curricular e metodologia, produção de visão crítica e reflexiva, produção de conhecimento nas aulas e para desenvolvimento de atividades para suas práticas pedagógicas)

- Você poderia destacar alguns problemas ou fragilidades em sua formação que essas disciplinas ainda não conseguiram superar ou contribuir de forma mais ampla?

3 - Quais os problemas que ainda persistem ou que não foram resolvidos porque essas disciplinas não são capazes de contribuir? Descreva os pontos positivos e negativos referentes

ao estudo e construção de conhecimentos nessas disciplinas ao longo do curso. Justifique sua resposta.

4 - Este espaço é seu! Registre aqui o que gostaria de apresentar e que não foi mencionado nas questões sobre o tema.

Att.

Profa Ms. Denice

Doutoranda Educação UFU