



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DE
LICENCIANDOS E DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

ALDENIZA DE OLIVEIRA XIMENES

PIRACICABA – SP

2018

**CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DE
LICENCIANDOS E DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

ALDENIZA DE OLIVEIRA XIMENES

Orientadora: Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

**Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Ciências Humanas da
Universidade Metodista de Piracicaba para
obtenção do título de Doutor em Educação.**

PIRACICABA – SP

2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Gislene Tais de Souza Sperandio - CRB-8/9596.

X6c	<p>Ximenes, Aldeniza de Oliveira Contribuições da didática para a formação de professores da educação básica: concepções de licenciandos e docentes do curso de pedagogia / Aldeniza de Oliveira Ximenes. – 2018. 148 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Didática. 2. Professores - Formação. 3. Educação Básica. I. Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo . II. Título.</p> <p>CDD – 370.71</p>
-----	---

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Andreza Barbosa
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira Azevedo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Universidade Estadual de Campinas

PIRACICABA – SP

2018

A Deus.

Aos meus pais,

Raimundo e Maria de Oliveira (*in
memoriam*).

A meu esposo, Wagner Ximenes.

Aos meus filhos, Adriana, Jonathan,
Gerson, Wagner Luiz e Anne Louise.

À minha mana Albanizia (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Iniciar a escrita de meus agradecimentos é demarcar que consegui finalizar minha tão almejada tese. É me sentir leve, flutuando, feliz e muito realizada. Assim, a paz infinda que inunda o meu ser me permite enxugar as lágrimas quentes de felicidade que escorrem em minha face e tornam a minha alma agradecida pela oportunidade de aqui expressar tamanha alegria. Reconhecendo que tudo isto só foi possível porque pude contar com apoio divino, com apoio de familiares, amigos e de profissionais que me brindaram com suas presenças, as quais foram muito importantes nessa minha longa caminhada de estudos e dedicação. Fazer agradecimentos aqui é registrar a certeza dessa satisfação que inunda o meu coração.

A Deus, Senhor de minha vida, aquele que antes de eu nascer já havia sonhado tantas coisas para mim. Pai! Obrigada porque sempre em Ti renovo as minhas forças, tu me sondas e me conheces e me amas do jeitinho que sou, e muitas e muitas vezes enxugastes minhas lágrimas, fortaleceste a minha fé e me conduzistes dia após dia, em Ti, hoje, sou mais que vencedora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela contribuição financeira mediante a concessão de bolsa, sem a qual seria impossível a conclusão do curso de Doutorado em Educação.

Ao Programa de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); a todos os coordenadores, professores e professoras que fizeram e fazem a diferença no Doutorado em Educação. O meu muito obrigada!

À Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, que assumiu a orientação desta tese, os muitos diálogos trocados entre nós foram indispensáveis para eu conseguir finalizar esta tese. Meu muito obrigada por você, enquanto professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, ter aceitado prosseguir comigo! Obrigada pelas conduções na tese, as quais eram norteadas de indicativos a serem cumpridos, e assim, de maneira comprometida, foi encaminhando a produção da tese aqui finalizada.

À Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, quem iniciou comigo essa produção e que não pode concluir por motivos alheios a sua vontade. Mas sou muito grata pela acolhida a mim, por termos chegado até a qualificação, por ter tido a oportunidade de

conhecer sua capacidade intelectual; suas contribuições foram muito relevantes, seus ensinamentos me geraram ricos aprendizados.

À Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira Azevedo, por sua presença nas bancas de qualificação e de defesa desta tese, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições para a finalização deste trabalho.

Aos professores: Dra. Andreza Barbosa, Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Dr. Thiago Borges de Aguiar, por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa desta tese e pela disponibilidade de tempo para a leitura atenciosa do texto.

À Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Ao Reitor da Universidade do estado do Pará, Rubens Cardoso, e ao Vice-reitor, Clay Anderson Chagas, pelo apoio a todos os passos que se fizeram necessários à produção final desta tese.

Ao diretor Anderson Maia e ao vice-diretor Jairo Silva, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), pelo apoio a mim dispensado. A todos os colegas professores da UEPA, do Departamento de Educação Geral (DEDG) e dos muitos setores que precisei transitar ao longo de minha caminhada enquanto professora e pesquisadora, o meu muito obrigada a todas as colaborações.

Às professoras de Didática e aos alunos de Pedagogia da UEPA, que foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada por tudo!

À minha Família Oliveira/ Ximenes, por todos que dela fazem parte e me fazem sentir amada.

Aos meus pais, Raimundo Oliveira e Maria Oliveira (*in memoriam*) que sempre com seus sorrisos e atenção me ensinaram a amar e a acreditar que em tudo Deus tem um propósito, seus sábios ensinamentos tenho buscado transferir, dentre esses, o zelo e o cuidado pela união familiar.

Ao meu esposo, Wagner Ximenes, pelo seu carinho, atenção, cuidados dos mais simples aos mais complexos, que não hesitou em caminhar comigo em busca desta conquista. Sua presença constante me possibilitou criar energia para a realização deste sonho que era meu e se tornou nosso. Sem você, eu não teria conseguido!

Aos meus irmãos, Marcelo, Josué e Josias, que cuidam de mim desde a minha infância e sei que nosso sentimento de amor só cresceu. Obrigada pelas orações!

À mana Albanizia (*in memoriam*), seu amor sempre foi tão forte, seu cuidado comigo, seus ensinamentos; hoje ficou a saudade e a certeza que muito do que sou, foi sonhado por você, e tudo o que sou, você muito contribuiu, me fazendo crer em Deus e em meu potencial.

Às manas: Alba e Alzenir, por estarem sempre ao meu lado, por orarem por mim, por me amarem incondicionalmente, por chorarmos e rirmos juntas, por nos sentirmos responsáveis em cuidarmos umas das outras. Amo demais vocês!

Aos meus filhos, Adriana, Jonathan, Gerson, Wagner Luiz e Anne Louise, o amor que nos une é irrestrito. Ser mãe de vocês é presente de Deus. Ter minha descendência sendo representada por vocês é um privilégio incontestável. É a certeza que a cumplicidade, fé, ousadia, esperança, alegria serão o sustento nas adversidades, inquietações e medos. Isto porque, creio que temos sido alicerçados no infinito amor de Cristo, o qual nos faz mais que vencedores. Vocês são os amores dessa 'mamis'!

À minha sobrinha/filha do coração, Karyme, que sempre se faz presente na minha vida e que de maneira especial me faz sentir que tenho seis filhos em vez de cinco, é muito amor o que nos une. Obrigada princesa linda por suas muitas orações.

À minha sobrinha/filha, Karla (*in memoriam*), a dor de sua partida ainda é uma ferida em processo de cura, mas o que mais me acalenta é crer que você descansa nos braços do pai celestial, e que Deus nos permitiu escrever uma história familiar muito linda.

À minha sogra, Judite Ximenes, pessoa muito presente. Sei que ora a Deus por mim, que sempre se preocupa se estou bem; minha segunda mãe, seu carinho e amor fizeram e fazem muita diferença.

A todos os meus sobrinhos, cunhados, genro, noras, netinhos e netinhas que trazem o colorido à minha vida e me fazem sorrir e me sentir amada, o cuidado de vocês fez muita diferença, obrigada.

Às minhas amigas/irmãs de coração, Ana Kely Martins da Silva e Ruth Costa, parceiras das caminhadas na UEPA; mesmo eu de licença, não houve tempo de distância entre nós, e sim de muito fortalecimento de nossa amizade, o que me permite dizer: "amigas, vocês são muito especiais". Obrigada pelo carinho e atenção!

Aos amigos da turma 2014 do Doutorado PPGE/UNIMEP: Arari (SP), Fabiano (SP), Flávio (BA), Francisco José (CE) Márcia (DF), Marco (SP), Rita (PR), Rosana (SP) e Viviani (SP). Nossos muitos encontros, nossos diferentes sotaques, nossas

muitas risadas, medos, desespero diante de tantos compromissos, nosso companheirismo nessa longa jornada que parecia infinda, foi importante demais. A nossa perseverança garantiu nosso tão sonhado título. Obrigada a cada um de vocês!

Um destaque especial ao amigo Francisco José, parceiro de trabalhos em grupo, obrigada pelas conversas intermináveis sobre nossas teses, os compartilhamentos de ideias, a cumplicidade, a busca, as trocas intelectuais e fraternais que foram tão importantes.

Ao amigo doutorando Thiago Antunes Souza, pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei, sua presteza em servir fez toda a diferença.

À amiga, muito querida, Yolanda Ruiz, que foi tão carinhosa conosco. Sua amizade e convívio foi importante demais para nós, suas caronas infindas e acolhidas nos faziam sentir menos distantes de casa.

À amiga Maria Fonseca Moraes, pessoa de um coração fantástico e acolhedor. Você foi fundamental em minha chegada à Piracicaba. Obrigada pelo grande apoio!

Às queridas irmãs, Jenne e Priscila Estrela Batista, suas muitas colaborações enquanto assistentes de pesquisa, na busca da coleta de materiais, e no cuidado em armazenar as informações, foram valiosas, obrigada pela atenção e carinho com meu trabalho de pesquisa.

À professora e amiga, Ana Borges, obrigada pela atenção e compromisso na revisão cuidadosa desta tese.

Ao meu amado Pastor Jedilson Rodrigues, da Comunidade Evangélica Integrada da Amazônia (CEIA), e a todos os pastores, pastoras e amigos da CEIA. Vocês foram muito importantes para mim e para minha família ao longo dessa caminhada de doutoranda, o meu muito obrigada, valeu demais!

À pastora e discipuladora Marlene Moura pela disponibilidade, pela proximidade, pelo muito afeto, zelo e orações.

Enfim, a todas as pessoas que durante este caminho me deram palavras de incentivo. Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como licenciandos do Curso de Pedagogia e professores de Didática do Centro de Ciências Sociais de Educação da Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA) compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica. A questão da pesquisa é: como os professores e licenciandos compreendem as contribuições da disciplina Didática para a formação de professores da Educação Básica? A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, apoiada na aplicação de 151 questionários a licenciandos do curso de Pedagogia e no diálogo com 38 licenciandos, organizados em grupos de discussão, além de entrevistas com cinco professoras que compõem o quadro da disciplina de Didática da instituição. A discussão teórica problematiza o curso de Pedagogia, o campo da Didática e suas implicações na formação do professor para a Educação Básica. Os resultados, baseados na análise de conteúdo, evidenciam que apesar de muitos limites, a disciplina Didática é compreendida como importante e necessária no currículo, porque pode favorecer a compreensão de conceitos relevantes ao contexto de ensino; permitir uma melhor percepção sobre questões inerentes ao processo de ensinar e aprender e sobre o papel do professor; provocar reflexões acerca do papel da educação e do ensino e aprendizagem na transformação do homem em sociedade; preparar os licenciandos para refletirem sobre o processo de ensino e aprendizado, considerando questões que envolvem: o que ensinar? Como? Por quê? A quem? E, onde se ensina?; promover a aproximação crítica com o contexto de ensino e a realidade da profissão docente; e ajudar a interpretar a prática de ensino de uma maneira abrangente, reconhecendo os fundamentos das ações educativas. A partir do confronto de perspectivas dos professores e dos licenciandos é possível depreender que a disciplina Didática do CCSE/UEPA apresenta um caráter dinâmico e contraditório, fruto das marcas históricas do próprio campo e do esforço de superação de dificuldades da organização curricular e reelaboração de sentidos dos atores envolvidos: a perspectiva instrumental da Didática é questionada pela necessidade de leitura do contexto da ação de ensino e pela concepção de ensino como reflexão; a ênfase na transmissão de conteúdos é tensionada pela consideração de questões políticas da educação, exigindo a reflexão crítica sobre o papel do professor; o reconhecimento da articulação teoria-prática põe em questão a relação Universidade-Educação Básica e a dissociação com os estágios supervisionados.

Palavras-chave: Didática. Curso de Pedagogia. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to understand how the students of the Pedagogy Course and teachers of Didactics, from Centro de Ciências Sociais de Educação, at Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA), understand this subject contribution to the formation of the Basic Education teachers. The research question is: how do teachers and students understand the contributions of Didactics to the formation of Basic Education teachers? The research was developed from a qualitative approach, supported by the application of 151 questionnaires to Pedagogy students and dialogue with 38 students, organized in discussion groups, as well as interviews with five teachers who teach the subject in the institution. The theoretical discussion problematizes the Pedagogy course, the field of Didactics and its implications in the formation of teachers for Basic Education. The results, based on content analysis, show that despite many limitations, the subject is understood as important and necessary in the curriculum, because it can favor the understanding of relevant concepts to the teaching context; it allows a better perception about issues inherent in the process of teaching and learning and the teacher role; it induces reflections on the education role and teaching and learning in the transformation of people in society; it prepares students to reflect on the teaching and learning process, considering issues that involve: what to teach? How? Why? For whom? And, where to teach?; it promotes a critical approach to the teaching context and reality of teaching profession; and it helps to interpret teaching practice in a comprehensive manner, recognizing the fundamentals of educational actions. From the perspective of the teachers and the students, it is possible to understand that Didactics, offered at CCSE/UEPA, has a dynamic and contradictory character, due to the historical marks of the field itself and to the effort to overcome difficulties of the curricular organization and, also, to the re-elaboration of meanings of the actors involved: the instrumental perspective of Didactics is questioned, considering the need to read the context of teaching and the conception of teaching as reflection; the emphasis on content transmission is strained by the consideration of educational policy issues, requiring critical reflection on the teacher role; the recognition of theory-practice articulation sets into question the relationship between University-Basic Education and the dissociation with the supervised internship.

Keywords: Didactics. Pedagogy Course. Formation of teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Composição inicial do curso de Pedagogia.....	31
Quadro 2: Núcleos estruturantes do processo formativo do Curso de Pedagogia....	73
Quadro 3: Distribuição de disciplinas por núcleo e respectiva carga horária	74
Quadro 4: Apresentação das professoras de Didática.....	79
Quadro 5: Inventário de documentos da pesquisa.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
C.H.	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FEP	Fundação Educacional do Pará
GT	Grupo de Trabalho
H/A	Hora aula
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
T/P	Teoria e Prática
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO- MEMÓRIAS SOBRE O PERCURSO DA PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA	14
CAPÍTULO 1: O CURSO DE PEDAGOGIA E A DISCIPLINA DIDÁTICA	24
1.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA	24
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: histórico e configurações	29
CAPÍTULO 2: DISCUSSÕES DO CAMPO DA DIDÁTICA: embates e disputas ...	47
2.1 DIDÁTICA: objeto e papel na formação docente	47
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	70
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO	71
3.2 A PRODUÇÃO DOS DADOS: os questionários, os grupos de discussão e as entrevistas	75
3.2.1 Os questionários: levantamento inicial.....	76
3.2.2 Os grupos de discussão: aprofundando as informações	77
3.2.3 As entrevistas: o diálogo com as professoras.....	78
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	80
CAPÍTULO 4 - ANÁLISES: as contribuições da didática para a formação de professores da Educação Básica	86
4.1 DIDÁTICA: do como ensinar à leitura do contexto de ensino	86
4.2 DIDÁTICA: reflexão crítica sobre o papel do professor na mediação do ensino.	95
4.3 DIDÁTICA: a articulação teoria-prática.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	140
APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista.	140
APÊNDICE 2 – Questionário para licenciandos de Pedagogia sobre a disciplina Didática.....	142

INTRODUÇÃO¹- MEMÓRIAS SOBRE O PERCURSO DA PESQUISADORA E O TEMA DA PESQUISA

Pensar sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional implica lembrar dos fatos vividos nessa trajetória e evidenciar suas marcas e influências na minha identidade docente. Escrever memórias não é algo simples, é um exercício de idas e vindas, na busca por desvendar fatos e experiências, em momentos e tempos diferenciados, uns tão distantes, outros mais próximos, é falar de minha identidade retomando histórias marcadas por desafios, aprendizados e temores, que contribuíram para a (re)construção de saberes elaborados por mim enquanto “sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.113).

Nasci em Belém, no ano de 1963, meus pais eram cearenses e tiveram sete filhos. Eles nos ensinaram a crer e a buscar uma vida de comunhão com Deus, nos conduzindo na fé Cristã evangélica. Priorizavam também nossa educação secular e seus sonhos eram que os filhos se formassem e conseguissem bons empregos. Logo, meus pais entendiam que nossa obrigação era ir à igreja para aprendermos e conhecermos sobre Deus, fé, comunhão; ir para a escola, por ela ser a instituição de ensino e o melhor local para estudarmos, pois nos capacitaria para adquirirmos conhecimentos, com a possibilidade de um futuro promissor. Hoje, vejo que a perspectiva de meus pais coaduna com a ideia de Young (2007), no que concerne a formação secular, quando afirma que a escola “pode capacitar jovens a adquirir o conhecimento que para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Meu interesse pela docência foi influenciado pela minha irmã Albanizia, 12 anos mais velha que eu. Por ela ter feito magistério e também licenciatura em Biologia, me sentia encantada com seus relatos de experiência de professora. Minha irmã ajudou-me a me sentir professora quando me fez assumir seus alunos particulares, eu fazia a 8ª série e trabalhava com reforço escolar, dando aulas a alunos de 1º e 2º ano do ensino primário. Lembro que minha principal tarefa nas aulas de reforço era auxiliar meus alunos nas tarefas de casa e ajudá-los a se prepararem para as provas. Além

¹ Para a escrita da introdução optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular por referir-se a aspectos das vivências e memórias da autora, a partir Capítulo 1, adota-se a partícula apassivadora ou índice de indeterminação do sujeito na sequência de todo o trabalho.

dos alunos de reforço, também era professora aos domingos na escola dominical de minha igreja, onde ensinava histórias bíblicas para crianças.

Em 1981 me casei, logo veio minha primeira filha, aos meus 19 anos. Aos 21, tive o segundo filho e iniciei o curso de Pedagogia, em 1984. Como aluna, meus desafios foram inúmeros, precisava assistir, cuidar e amar meus filhotes e esposo sem descuidar dos afazeres de discente. Complexidade maior aconteceu em 1986, quando sofri um acidente no qual perco meu esposo e ainda me encontro no início de uma nova gravidez. Tudo parecia desmoronar, estando viúva com três filhos. Situação que me levou a muitos outros aprendizados.

Tive um traumatismo craniano superficial e passei quase dois meses fora da sala de aula. Um dia, diante de tantas angústias e sofrimento, conversando com minha mãe, chorava e dizia: “não sei pra que me esforçar a voltar à universidade e deixar meus filhos sozinhos, se posso morrer amanhã. Será que não é melhor ficar só cuidando deles e aproveitá-los melhor?” Minha mãe sabiamente afirmou: “você não morreu, pois Deus não quis e você pode viver pouco ou muito, não sabemos. Tem a escolha de desistir de seus sonhos e ficar só em casa, vivendo da pensão, ou pode esperar sua hora de partir correndo atrás de tudo que você acredita que pode ser bom, pois o dia de amanhã não conhecemos, mas, hoje, você vive, Aldeniza! Não se apavore, simplesmente se permita continuar sua lida”. Entre lágrimas, me afagava em seus braços. E assim, com seu apoio, voltei à universidade, procurando vencer dia a dia. Me formei em 1988 e ela foi minha paraninfa. Hoje, ao olhar para trás, percebo que já vivi 32 anos a mais que aquela data. Aprendi com a dor que não existem sonhos a serem abalados se confiarmos em Deus, se tivermos o apoio da família e nos envolvermos na busca incessante da realização desse sonho.

Graduei-me em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, pela União das Escolas Superiores no Pará (UNESPA), e em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1990.

No período de 1990 a 1991, lecionei a disciplina de Didática em uma escola particular, que formava professores para o magistério. A instituição estava dentre as quais eram conhecidas como escolas normais. Nesse contexto, os alunos que escolhiam cursar o magistério eram habilitados para lecionar na educação infantil e no ensino fundamental menor.

Em 1991, atuei como técnica na Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA², no Município de Castanhal, próximo a Belém, na qual fui contratada como profissional autônoma. Como técnica, trabalhei na fiscalização de recursos de algumas prefeituras, verificando sua devida aplicação na Educação Infantil, em creches e escolas públicas. Nessa época, a equipe de trabalho era composta por profissionais de diversas áreas, como Pedagogos, Engenheiros Agrônomos e Contadores, pois cada membro da equipe possuía funções diferentes de fiscalização dos recursos disponibilizados pelo governo federal às prefeituras. Esta experiência proporcionou-me múltiplas aprendizagens a partir de saberes de áreas distintas.

Em 1992, casei novamente e tive mais dois filhos. Assim, passei a ser mãe de cinco filhos, uma experiência marcante, pois sempre me vi em momentos e épocas diferentes, (re)fazendo mamadeiras, alfabetizando, entendendo os filmes e desenhos preferidos, ansiedades, medos, gostos, diferenças pessoais, doenças, etc. Meus filhos me propiciaram um rico aprendizado, pois sempre procurei acompanhar seus estudos, entender suas identidades e precisava, de alguma forma, estar atenta a todos, pois me ensinavam muito.

Nos anos de 1991 e 1992, investi em cursos de Pós-Graduação, em nível de Especialização em Orientação Educacional e Pedagogia Industrial, na cidade do Rio de Janeiro, pois ainda não havia especialização na área de educação em Belém-PA. No ano seguinte, surgiu uma vaga para professor substituto na disciplina Recursos Tecnológicos, no curso de Pedagogia da UEPA. Participei da seleção e os estudos no curso de especialização contribuíram para minha aprovação. Em 1994, a UEPA lançou um edital para o preenchimento de vagas de professores efetivos, no qual alcancei aprovação para a disciplina de Didática.

Nesse contexto, se iniciava a construção de minha identidade docente em nível superior, o que me faz lembrar Sacristán (1995, p. 65) quando explicita “profissionalidade docente” como sendo a afirmação do que é específico na ação do professor, como um conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade ser professor.

² Através do Decreto-lei nº 593, de 27 de maio de 1969, transforma a LBA de sociedade civil em fundação, com o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência, mantendo a mesma sigla LBA, e vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Pela Lei nº 6.439, de 1º de setembro de 1977, a LBA fica vinculada ao Ministério da Previdência Social. Pelo art. 252 do Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, passa a ser vinculada ao Ministério da Ação Social.

Ao recordar o início da minha atuação como professora de Didática, lembro que concentrava esforços em seguir os indicativos do ementário da disciplina, procurando dar conta de tudo ao longo do semestre. Com o tempo, percebi que não daria conta de tudo, visto que, no ementário, cada indicativo me levava a muitas possibilidades de conteúdos a serem explorados durante o semestre. Assim, procurava organizar um plano de ensino para a disciplina que fosse exequível.

Não há como não lembrar da busca em vencer os obstáculos, principalmente a insegurança quanto ao fazer docente, o domínio dos conteúdos e a necessidade de criar um clima de confiança com os alunos, pois tinha a preocupação de propiciar aos discentes momentos de aprendizagem agradáveis. Os sentimentos que vivenciei no início da carreira docente fazem parte do aprendizado dessa fase, pois se faz presente um tatear constante, no qual começamos a perceber que existe uma distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, em que se percebe um choque do real; em contrapartida, há o aspecto da descoberta que traduz o entusiasmo inicial (HUBERMAN, 2000).

Uma década após o início da docência no ensino superior, motivada pela necessidade de formação permanente, cursei o mestrado em educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, cuja pesquisa buscou compreender a identidade profissional docente no ensino superior (XIMENES, 2006). Esta experiência, além de contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitiu compreender que os comportamentos, as atitudes e as representações de professores sobre si próprios e acerca de suas carreiras profissionais encontram-se em frequente mudança ao longo do tempo.

Ao retornar para a UEPA como mestra, além da docência, assumi a coordenação do Núcleo de Educação a Distância (NECAD) e estive a frente dessa coordenação de 2007 a 2012. Lembro-me de minhas dificuldades em conciliar as atividades docentes e as atividades do cargo de gestão na universidade, pois algumas vezes precisei priorizar demandas de gestão, diante de prazos estabelecidos por editais do MEC, ou por compromissos internos na UEPA. Neste período, minhas aulas passaram a se restringir ao espaço de sala de aula, não havendo tempo para a realização de atividades de pesquisa e extensão.

Como professora na disciplina de Didática, além dos cursos de licenciaturas regulares, estive lecionando, também, em turmas do Programa Nacional de Formação

de Professores da Educação Básica - PARFOR, programa do governo federal em convênio com IES públicas. Os alunos desses cursos já exercem a docência em escolas públicas (uns são professores considerados leigos, aqueles que exercem a docência, mas não possuem formação em nível superior, outros são professores que cursam uma segunda licenciatura).

Ser professora de Didática para professores que já exercem a docência se constituiu como um desafio interessante. Constatando, muitas vezes, que a vivência e a experiência desses alunos no exercício da docência são bem maiores do que as que eu vivenciei nesse mesmo nível de ensino. Assim, aprendo a partir de suas realidades como professores na educação básica e compreendo o que eles consideram desafios e dificuldades. Assim sendo, considero que a sala de aula tem sido um espaço de construção de saberes profissionais, advindos da formação inicial e que se prolongam se buscarmos a formação continuada, os quais, segundo Tardif (2007), são de suma importância para a formação profissional.

No período de 2010 a 2012, além da coordenação do NECAD, acumulei a coordenação geral dos convênios da UEPA com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse foi um momento de grande envolvimento com o exercício da gestão na UEPA, o que me levou a perceber a complexidade que envolve o fluxo interno de tramitação de convênios, perpassando pela criação do projeto, submissão, aprovação, execução e prestação de contas de etapas executadas, bem como avaliação e relatório final a serem encaminhados ao MEC.

Nesse percurso histórico de construção de minha identidade pessoal e profissional, no início de 2013 me desliguei das atividades de gestão e passei a me dedicar, exclusivamente, às atividades docentes, oportunidade para refletir sobre a minha prática docente e como foi (re)construída ao longo desse tempo.

A partir dessas reverberações, fui trabalhando para ouvir um pouco mais meus alunos sem interrompê-los, pois antes os interrompia, não porque não os queria ouvir, mas por conta de minha ansiedade em querer dizer que já havia entendido seu pensar e já lhe apresentava meu entendimento sobre a discussão em pauta. Não percebia meu egoísmo, minha dificuldade de ouvir atentamente. Hoje, com mais de 20 anos de docência, ainda tenho muitas coisas a melhorar, algumas falhas parecem que serão mote de meu eterno aprendizado.

Hoje entendo que o exercício da docência é construído diariamente, na relação professor-aluno, ciente de que não há professor perfeito, aula perfeita, mas sim,

possibilidades para acertos e erros que agregam aprendizados. Além disso, compreendi que eu nunca me sentirei pronta e preparada para os desafios diários da sala de aula, pois os alunos são únicos e em suas diferentes identidades permitem-me aprender, possibilitando compartilhar com os mesmos os saberes da docência que trago comigo.

Por compreender o meu inacabamento, procurei me preparar para o ingresso no doutorado. Assim, em 2013, resolvi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), apoiada na minha experiência com a formação de professores para a Educação Básica e na expectativa de desenvolvimento profissional docente.

Com resultado satisfatório no processo, precisei residir em Piracicaba para me dedicar às atividades do doutorado e, principalmente, à pesquisa sobre a formação docente dos professores da disciplina de Didática na UEPA.

A pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP e mostra-se relevante por reafirmar a importância da Didática nos cursos de formação de professores.

O objetivo da pesquisa foi analisar como licenciandos do curso de Pedagogia e professores de Didática do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (CCSE/UEPA) compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica. Ao assumir esse interesse, propus-me responder a seguinte questão: como os professores e licenciandos compreendem as contribuições da disciplina Didática para a formação de professores da Educação Básica?

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa e as informações foram levantadas por meio de questionários, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram produzidos a partir de questionários respondidos por 151 licenciandos de Pedagogia. Posteriormente, em grupos de discussão foram ouvidos 38 licenciandos. Foram realizadas, também, entrevistas individuais com cinco professoras responsáveis pela disciplina de Didática.

Os grupos de discussão e as entrevistas foram fundamentais para obter maior interação com os participantes e para conhecer suas reflexões a partir da realidade que vivenciam (MINAYO, 2009).

O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise de conteúdo (GOMES, 2009), em que procurei perceber os pontos comuns e divergentes que demarcavam as compreensões dos professores e licenciandos. Essas aproximações foram definindo eixos de análise e, posteriormente, agrupei nos eixos os enunciados que retratavam os pensamentos dos professores e licenciandos. Os eixos foram analisados e articulados com o referencial teórico que fundamentou esta tese.

A origem desta pesquisa está intimamente relacionada à minha trajetória profissional, posto que, como docente nos cursos de licenciatura da UEPA, desde os anos de 1993, tinha uma contínua reflexão acerca da compreensão dos meus alunos com questões que são inerentes ao exercício da docência, haja vista que, constantemente, era surpreendida como professora de Didática no segundo semestre nos cursos de Pedagogia pela expectativa de alunos que esperavam receber uma formação que os “ensinaria a ensinar”.

Vale ressaltar que a formação docente é constituída por meio de múltiplas interações e tornar-se professor não é algo finito, pronto e acabado, mas é constituída em eterno devir e isso ocorre por meio de trocas de experiências e partilha de saberes que vão sendo consolidados em diversos espaços de formação, sendo necessário que os professores se assumam como produtores de sua profissão (NÓVOA, 1995).

As pesquisas sobre os cursos de licenciaturas têm apontado que a Didática, como campo de conhecimento, tem perdido espaço nos currículos (diminuição da carga horária) e a abordagem de trabalho vem enfatizando o “aprender a aprender se ensinar, visando garantir competência no fazer” (MARTIN; ROMANOWSKI, 2010, p. 210-211).

Ao estudar o campo da Didática em cursos de Pós-Graduação no Brasil, Veiga (2017) constatou que a Didática não tem conseguido se consolidar como campo de formação e investigação porque a disciplina não tem sido privilegiada pelos grupos de pesquisas que são ligados aos programas de Pós-Graduação. Nestes termos, Libâneo e Freitas (2017, p. 45) concordam que há uma grande ausência de pesquisa sobre o campo disciplinar de temas que estudem “o corpo teórico da didática e as conexões entre a teoria e a prática”.

Longarezi e Puentes (2017, p. 115) entendem que é necessário “um olhar crítico para o que se tem produzido na área [...] para que se possa recolocar a Didática no centro das investigações acadêmico-pedagógicas e permitam sua devida valorização”.

Assim, espero que esta pesquisa, ao evidenciar percepções de professores e licenciandos sobre a disciplina de Didática e a formação docente, possa contribuir com o campo da formação e investigação da área.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi construída com base em autores que pesquisam o campo da didática, como Gatti (2009, 2010, 2017); Libâneo (1985,1988, 2010, 2012, 2013); Candau (1983,1986,1997, 2006, 2012); Longarezi e Puentes (2010, 2011, 2012, 2017); André (1987,1997,1999, 2010, 2014); Veiga (2000, 2006, 2007, 2008, 2012, 2016, 2017) e Pimenta (1993,1997, 2013, 2014).

Na pesquisa, a disciplina de Didática está sendo compreendida como o principal ramo da Pedagogia que “estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes – os conteúdos escolares, ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 53). É considerada uma matéria fundamental de estudo “na formação profissional dos professores e um meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 165). Nesse sentido, entendo que a didática se apresenta como mediadora entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente, em busca de fazer a ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Convém ressaltar que as disciplinas de didáticas específicas, muito embora não sejam objeto de estudo desta tese, são entendidas dentro dessa perspectiva, ou seja, como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, considerando a relação teoria-prática. A diferença é que se especifica um campo de conteúdos disciplinares a serem estudados, tais como: matemática, física, química, português, entre outros.

Com base no exposto, esta tese está organizada em quatro capítulos, cuja estrutura está esboçada no Sumário:

No primeiro capítulo, intitulado **O curso de Pedagogia e a disciplina Didática**, apresento a criação do curso de Pedagogia, destacando as mudanças mais significativas no curso e na disciplina Didática desde a sua criação até os dias atuais. Enfatizo alguns pontos sobre as tendências pedagógicas e concepções teóricas da Pedagogia e da Didática, a fim de que se possa compreender, mais adiante, as discussões desse campo.

No segundo capítulo, **Discussões do campo da didática: embates e disputas**, apresento alguns dos principais aspectos discutidos pela literatura sobre o campo da Didática, considerando seu objeto e papel na formação de professores e

evidencio alguns resultados de pesquisa concernentes à disciplina Didática, envolvendo questões curriculares. Além disso, procuro aproximar resultados de investigações que discutem a Didática e as suas relações com a docência no processo de formação de futuros professores no que tange às indagações, observações e encaminhamentos sobre as muitas perspectivas que constituem o ato de ensinar e aprender.

No terceiro capítulo, **Percorso Metodológico da Pesquisa**, busco esclarecer os aspectos teóricos e metodológicos que foram percorridos ao longo da pesquisa. Apresento o contexto do campo da pesquisa, os professores e licenciandos participantes, os instrumentos para levantamento das informações e procedimentos de análises.

O quarto capítulo, **Análises: as contribuições da Didática para a formação de professores da Educação Básica**, está organizado em três eixos de análises.

No eixo 1: Didática: do como ensinar à leitura do contexto de ensino, apresento reflexões que evidenciaram a compreensão das contribuições da Didática na relação com o “como ensinar” ou “como dar uma boa aula” e “como leitura do contexto de ensino”. São elaborações distintas que coexistem no universo de compreensões de licenciandos e professores.

O eixo 2: Didática: reflexão crítica sobre o papel do professor, evidencia como o contexto de ensino que era percebido, a princípio, como fortemente marcado pela visão instrumental da Didática, foi tomando nova forma e sendo percebido como um fomentador de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre conhecimentos teóricos, desafios e problemas que circundam a ação pedagógica.

O eixo 3: Didática: a articulação teoria-prática, explicita como os licenciandos do curso de Pedagogia e professoras de Didática apontam a contribuição da disciplina Didática para a formação de professores da Educação Básica, considerando a articulação teoria-prática. Aponto algumas das dificuldades e complexidades que enfrentam para efetuar essa articulação.

Em seguida, apresento as **Considerações Finais**, apontando que apesar das limitações, a disciplina de Didática é compreendida como importante e necessária na formação docente, sustentando a tese de que o confronto de perspectivas de professores e licenciandos, na disciplina de Didática do CCSE/UEPA, apresenta um caráter dinâmico e contraditório, fruto das marcas históricas do próprio campo e do esforço de superação de dificuldades da organização curricular e reelaboração de

sentidos dos atores envolvidos. Os resultados apontam que professores e alunos concebem a interdisciplinaridade necessária, contudo, a condução da disciplina não tem alcançado esse movimento, mostrando a necessidade de fortalecer a sua relevância na formação docente e isso só será possível se resguardar sua natureza epistemológica na articulação teoria e prática, defendendo o seu caráter interdisciplinar para a compreensão da historicidade que os envolvem.

CAPÍTULO 1: O CURSO DE PEDAGOGIA E A DISCIPLINA DIDÁTICA

Neste capítulo, demarca-se a criação do curso de Pedagogia, destacando as mudanças mais significativas no curso e na disciplina Didática desde a sua criação até os dias atuais. Para isso, foram enfatizados alguns pontos sobre as tendências pedagógicas e as concepções teóricas da Pedagogia e da Didática, a fim de que seja compreensível, mais adiante, as discussões desse campo.

O histórico da Pedagogia como ciência, enquanto campo teórico e curso, bem como o da Didática, enquanto campo teórico e disciplina, é tratado nesta tese apoiados em Durli (2007), Franco (2016; 2008) Gatti (2010), Libâneo (2012; 2006a; 2006b; 2002; 2001; 1998), Pimenta (2012; 1999), Saviani (2012; 2007; 2004), entre outros.

1.1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA

É impossível falar sobre a Pedagogia e a Didática sem que se reporte a história que constitui e marca as suas identidades. Histórias experienciadas em tempos distintos, mas presentes no século atual, e são tendências educacionais que permeiam a escola, o modo como os professores ensinam e como os alunos aprendem.

Em relação à origem da Pedagogia, é preciso ressaltar que esta só foi entendida como ciência no final do século XIX e início do século XX. Entretanto, ela se faz presente na história da educação do homem ao longo dos séculos. Desde os primórdios, surge com o papel de educar. A princípio, era uma educação assistemática, feita por meio de transferências sociais. Em seguida, passa a ser feita de forma sistemática, em um sistema escolar, por meio da relação professor-aluno, transferência de conhecimentos e assimilação de conteúdos.

É importante destacar, com base nos estudos de Barros (1971, p. 163), que a passagem da pedagogia antiga para a pedagogia moderna é marcada pela “importância crescente que a ciência vai assumindo no domínio dos problemas educativos, paralelamente aos seus triunfos no mundo da natureza, primeiramente, no mundo dos espíritos e da cultura, a seguir”.

O pedagogo antigo, embora orientado por um ideal de homem e de cultura, não está ocupado dos meios que deve concretizar para formar as crianças e jovens:

“limita-se à arte de impô-lo, à *tecné*; não se debruça sobre a ciência – episteme – que marcaria os limites dessa imposição” (BARROS, 1971, p. 164). A pedagogia antiga dos gregos, portanto, era uma pedagogia que não pensava no método, ou seja, no ato deliberado para ensinar.

A pedagogia moderna, fundada no conhecimento científico, já está preocupada com o método e pouco a pouco separa a investigação filosófica da investigação científica. A pedagogia moderna, ao distinguir o conteúdo do modo de ensinar o conteúdo, cria uma episteme para o método, unindo a *tecné* à episteme.

Com o passar dos séculos, a Pedagogia passou por significativas transformações, surgiu e ganhou o seu lugar de ciência, cujo objeto é a educação e, assim, é compreendida como a Ciência da Educação, cuja responsabilidade é a educação de todos os seres humanos. A Pedagogia “não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é síntese de múltiplas determinações” (PIMENTA, 1999, p. 9). A Didática, como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, ou seja, nasce da necessidade de se compreender a episteme, ela é, necessariamente, interdisciplinar. Nesse sentido, Libâneo (2010, p.12) destaca que “para se criar as melhores condições de um bom ensino é preciso saber como se dá o processo de apropriação de conhecimentos, e esta é uma questão eminentemente epistemológica”. Nessa perspectiva, Lenoir (2011, p. 45) considera que a Didática e a interdisciplinaridade, constituem-se em uma relação necessária e incontornável.

A Pedagogia e a Didática são compreendidas como produtoras de conhecimentos, os quais fundamentam a prática educativa e foram “delineados a partir dos saberes pedagógicos construídos pelos docentes [...] perspectiva que se afirma a necessária indissociabilidade entre Didática e Pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 361).

A relação da Pedagogia com a Didática ocorre de forma entrelaçada ao longo do tempo, visto que ambas estão preocupadas com a educação para a transformação do homem, sendo que a Pedagogia tem como objeto a educação e a Didática tem como objeto o ensino. Dessa maneira, a Didática é considerada o principal ramo de estudo da Pedagogia, responsável pelo estudo dos modos e condições de realização do ensino (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Assim, para tratar sobre a origem da Didática, inicia-se a discussão com Comênio (1592-1670), uma vez que este, em seu tempo, inaugurou, além da Didática, uma série de apontamentos relacionados à Pedagogia. Em relação à origem da

Didática, ela foi inicialmente compreendida como a *arte de ensinar* e é formulada por Comênio, no século XVII, por meio da obra *Didática Magna* ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, publicada em 1657. Comênio escreve a Didática Magna movido pela inquietação, por perceber que não era suficiente que os professores tivessem o domínio do conhecimento para que esses conhecimentos fossem ensinados, não bastava que seguissem modelos por imitação, o saber fazer. Ele percebe que era preciso pensar sobre esse fazer, pensar na maneira como os conhecimentos eram repassados. Assim, Comênio escreveu essa obra considerando -a um método seguro para ensinar professores a conhecerem sobre os caminhos que permitiam o ensinar, que os permitissem parar para pensar sobre a maneira que eles ensinavam. Comênio buscava dar segurança para o ato de ensinar e, a partir de sua concepção de ensino e aprendizagem, defendeu que esse seria o melhor método.

Assim sendo, essa obra foi produzida em um período histórico, onde se vivia uma ruptura do modo de produção feudal para o modo capitalista, vivenciando tanto a Idade Média como a Idade Moderna, onde o novo se constrói, mas servindo-se do antigo, na busca de superá-lo. O método, apresentado por Comênio em 33 capítulos, tinha características que não se faziam presentes no método escolástico, que até aquele momento era o método vigente. Comênio considerava esse método enfadonho, criticava os excessos de informações que eram lançadas para os alunos e as muitas informações que não eram fundamentadas antes.

Comênio não considerava a maneira que os professores ensinavam os conhecimentos interessante, o que permitia total desinteresse dos alunos, considerando que os conteúdos não eram percebidos como necessários à vida prática, social e intelectual dos alunos. Logo, Comênio defendeu que uma das maneiras de tornar o aprendizado mais fácil perpassava em envolver os alunos por conteúdos mais bem esclarecidos para se tornarem interessantes, úteis e aplicáveis.

O método de Comênio prometia um ensino acompanhado de rápidos e bons resultados, e para tal, não precisaria ser um ensino enfadonho, e sim prazeroso. O autor não diferencia Didática de método. Mas a entende como um caminho que irá passar por sucessão constante, na busca de se alcançar o fim, que é o ensino.

Comênio procurou enfatizar um modo diferente de se ensinar, considerando o ensino que era praticado em seu tempo pelos gregos. Sua maneira de ver o ensino perpassava pela maneira ampla que percebia o homem no início dos tempos modernos.

A *Didática Magna*, elaborada por Comênio (2001), preconizava as seguintes orientações em relação ao ensino:

- tudo o que se deve saber deve ser ensinado;
- qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática, no seu uso definido;
- deve ensinar-se de maneira direta e clara;
- ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas;
- explicar primeiro os princípios gerais;
- ensinar as coisas em seu devido tempo;
- não abandonar nenhum assunto até sua perfeita compreensão;
- dar a devida importância às diferenças que existem entre as coisas.

O ensino, conforme visto pelo autor, precisava promover utilidade para a vida. O aluno não precisava ser castigado pelo não aprender. O aluno precisava perceber nexos naquilo que estava sendo ensinado e as escolas não deveriam privar os alunos de seus próprios interesses (COMENIUS, 2001).

Comênio defendia um ensino planejado, a organização curricular das matérias, a distribuição cuidadosa dos estudos em classe, a necessidade de deixar claro quais as metas atingidas e a ênfase de que o planejamento deveria ser seguido meticulosamente. Na defesa de seu método, traz crítica à maneira como a escola trabalhava a retórica, ensinando primeiro os alunos a fazer discursos bem elaborados “antes de ensinar a conhecer sobre as coisas que devem versar o discurso [...]. Enfim ensinam-se primeiro regras em abstrato, e só depois ilustram com exemplos enquanto que a luz deve preceder a pessoa a quem se quer iluminar o caminho” (COMENIUS, 2001, p. 123).

Dessa maneira, a Didática defendida por Comênio apresenta que o ensino precisava ser ministrado aos poucos, visto que o conhecimento não seria assimilado pelo aluno se passado de forma mecânica ou de uma só vez. Ele considerava que para o aluno absorver o que estava sendo ensinado, primeiro o aluno deveria ser convidado a observar e depois comentar sobre o que foi observado. Enfim, a Didática, proposta por Comênio defendia que o ensino deveria conduzir à reconstrução da natureza humana, a qual considerava boa (COMENIUS, 2001).

Segundo Saviani (2007) e Gasparin (2015), a Didática Magna proposta por Comênio foi um método de ensino diferenciado para o seu tempo, pois trouxe

alternativas pedagógicas interessantes e apresentou uma forte preocupação com o ensino, considerando a relação teoria e prática. Para os autores, esse método trouxe críticas à maneira que se conduzia o ensino, embora não rompesse com a visão tradicional de ensino. No entanto, houve avanços acerca da concepção do que seria ensinar à época.

De acordo com Gasparin (2015, p. 76), a *Didática Magna*, sugerida por Comênio, eleva a arte de ensinar ao nível das demais artes. Assim, a arte de ensinar, por Comênio, é assumida com “dois significados distintos: um é o ato de ensinar; outro a codificação de normas, de intencionalidade que visam à transmissão do conhecimento”. Por isso, o autor entende que a Didática, como arte proposta por Comênio, envolve prescrições e dinamicidade, sendo que a dinamicidade “da Didática se concretiza por meio da execução dos procedimentos que se dispõem para ensinar o que se quer ensinar” (GASPARIN, 2015, p. 76), destacando que o objetivo de se alcançar o ensino é o determinante para se escolher a forma de se ordenar o modo de se ensinar.

A Didática surge em determinado momento histórico como disciplina do curso de Pedagogia e, enquanto disciplina, a Didática estuda o processo de ensino por meio de seus componentes (conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem). Tal disciplina é mediadora dos objetivos e conteúdos de ensino, investiga as condições e a forma que estão em vigor no ensino, assim como investiga os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais), condicionantes da relação entre a docência e a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

A Didática, enquanto ciência do ensino, estuda o campo da formação docente: “a Didática está no centro da formação profissional de professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional” (LIBÂNEO, 2013, p.162).

Outras discussões a respeito da Didática enquanto campo de conhecimento e disciplina no curso de Pedagogia serão realizadas no segundo capítulo desta tese. Neste capítulo é importante, à guisa de introdução, compreender como a Didática se relaciona com o curso de Pedagogia, o que será apresentado a seguir.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: histórico e configurações

Em 1939 foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto 1.190/1939, sendo que esse mesmo decreto cria o curso de Pedagogia. Vale ressaltar alguns fatores históricos, políticos e sociais que aconteceram antes dessa criação.

No Brasil, a década de 1930 é marcada por grandes acontecimentos e debates na área da educação. Vivenciam-se discussões sobre a escola tradicional e se preconiza a necessidade de mudanças para um novo modelo de educação e escola, cujos fundamentos estão consolidados na *Carta Magna da Educação* de 1932, que se tornou pública em forma de *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Há, nesse período, debates sobre a criação da primeira universidade brasileira. Autores, como: Silva (2004), Brzezinski (1996), Durli (2007), Saviani (2004, 2009) e Vieira (2006), consideram essa década como um marco da evolução pedagógica.

O *Manifesto* foi um documento elaborado por 26 educadores que faziam parte de um grupo de intelectuais da educação, estes que, apesar de não terem ideologias idênticas, objetivavam mudar a história do Brasil: de um país atrasado, para um país moderno. Acreditavam que essa mudança só ocorreria por meio da educação. Dentre os autores do Manifesto destacam-se Fernando de Azevedo (seu redator), Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e outros (SAVIANI, 2004).

Entre várias e diversas questões, o *Manifesto* salientava a falta de planos e de iniciativas que resolvessem os problemas da educação; defendia a laicidade do ensino; apontava que o Estado era a instância, capaz e fundamental para tornar a educação um caráter social e obrigatório, salientando a responsabilidade e o dever do estado em ofertar um ensino público e gratuito, uma vez que o Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo público (MANIFESTO, 1932).

O documento do *Manifesto* torna legítima a defesa da escola para todos, fomentando, assim, o debate em torno da democratização do ensino, sendo, portanto, considerado um instrumento político, visto que expressa a posição de grupos de educadores na década de 1920, “que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2004, p. 34).

Dessa maneira, entende-se o *Manifesto* como fruto da insatisfação dos intelectuais brasileiros que procuravam estabelecer respostas para os problemas nacionais. Para tal, o *Manifesto* traz reflexões concernentes às reformas educacionais

anteriores por serem fragmentadas e desarticuladas da realidade da educação brasileira.

O *Manifesto* é considerado por alguns autores como um documento que ainda se faz presente hoje nas discussões acerca da educação, uma vez que a discussão sobre a escola pública e gratuita para todos é um debate ainda presente na legislação brasileira, sendo ela dever e responsabilidade do Estado.

Saviani (2004, p. 35) afirma, em relação ao *Manifesto*, que não se pode negar a sua importância, influência e as marcas significativas deixadas por este, portanto, o *Manifesto* “pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX”.

Ressalta-se que em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que efetiva a organização do Ensino Superior no Brasil, organizando o Ensino Universitário e o Ensino Secundário. Durli (2007, p. 194) considerou que “a implementação dessa estrutura revelava a centralidade da educação no contexto da modernização da sociedade brasileira”.

É fato que o *Manifesto dos Pioneiros*, na década de 1930, veio corroborar para as efervescentes discussões e mudanças sobre a educação brasileira, contribuindo para que, em 1937, regulamentasse a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, renomeada, como já informado, por meio do Decreto n. 1.190/1939, passando a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Reitera-se que, por meio desse mesmo Decreto, criou-se o curso de Pedagogia, que nasceu com a intenção de melhorar a formação dos docentes, a criação do curso também foi provocada pelas aspirações concernentes à educação, evidenciadas no *Manifesto dos Pioneiros*.

Assim, o nascimento da Faculdade Nacional de Filosofia teve por objetivo preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário, Normal e Superior e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam seu objeto de ensino. Estava organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O Decreto 1.190/1939 destaca que haveria uma seção especial de Didática.

Em relação aos cursos ofertados nessa faculdade, o Decreto classifica esses em ordinários e extraordinários, sendo que estes estavam ligados a uma das quatro seções fundamentais. Aponta também que os cursos ordinários eram os que emitiriam diplomas de bacharéis ou de licenciaturas; e os cursos extraordinários eram de aperfeiçoamento e cursos avulsos, que dariam direito a um certificado.

O curso de Pedagogia, com duração de três anos, e o de Didática, com duração de um ano, eram considerados como cursos ordinários. O curso de Pedagogia, de acordo com o Decreto 1.190/1939, conferia o diploma de Bacharel. Para ser considerado Licenciado era necessário concluir o curso de Didática.

O curso de Pedagogia era composto das seguintes disciplinas, distribuídas em regime seriado, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Composição inicial do curso de Pedagogia.

Primeira série	Segunda série	Terceira série
1. Complementos de matemática	1. Estatística educacional	1. História da educação
2. História da filosofia	2. História da educação	2. Psicologia educacional
3. Sociologia	3. Fundamentos sociológicos da educação	3. Administração escolar
4. Fundamentos biológicos da educação	4. Psicologia Educacional	4. Educação comparada
5. Psicologia Educacional	5. Administração escolar	5. Filosofia da educação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1939).

O curso de Didática tinha a duração de um ano e era constituído de seis disciplinas (BRASIL, 1939):

- Didática geral.
- Didática especial.
- Psicologia educacional.
- Administração escolar.
- Fundamentos biológicos da educação.
- Fundamentos sociológicos da educação.

Em relação a esse currículo, afirma Durlí (2007, p. 40, grifos da autora): “todo licenciado em Pedagogia era também, e *a priori*, bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, o *professor no bacharel*. [...] No curso de Didática o bacharel era licenciado ao magistério no ensino secundário e normal”, modelo conhecido como 3 + 1³.

A organização curricular do curso de Pedagogia, em 1939, apresentava dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática. A Pedagogia se diferenciava dos demais bacharelados.

³ Modelo regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI, 2010, p. 1356).

Isto porque, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de Didática da Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44), uma vez que, no curso de Pedagogia, estudava-se conhecimentos técnicos para educação e, só após três anos de estudos, o Bacharel em Pedagogia poderia estudar sobre os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

A estrutura curricular para o curso de Pedagogia definida pelo Decreto Lei n.1.190/1939 prevaleceu até 1961, quando se aprovou a Lei 4.024/1961 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, que declarava no art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

Na década de 1960, com a aprovação da Lei 4.024/1961, em 1962, o currículo do curso de Pedagogia passa por algumas alterações, fomentadas por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251, derivando na Resolução 251/62 que implantou o currículo mínimo e a duração deste.

Essa resolução regulamenta o curso de Pedagogia, estabelecendo que este formasse o Especialista em Educação e o professor de disciplinas pedagógicas para atuar no curso Normal, ou seja, formaria Bacharel e Licenciados, respectivamente.

Ainda no ano de 1962, o CFE redigiu o Parecer n. 292/62, estabelecendo o acréscimo de carga horária a ser cursada para se obter a formação pedagógica. Cruz (2011, p. 39) afirma que “deixa de vigorar o esquema de três anos de bacharelado e mais um ano de Curso de Didática para a obtenção do grau de licenciado”, extinguindo-se, assim, o Curso de Didática. Com isso, as disciplinas pedagógicas passaram a ser obrigatórias para o Bacharel em Pedagogia que desejasse o título de licenciado.

Dessa forma, o curso de Pedagogia sofreu alterações nas matérias pedagógicas e o seu currículo mínimo passou a ser composto de sete matérias, sendo cinco obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar; e duas opcionais entre: a História da Filosofia, a Biologia, a Estatística, os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, a Cultura Brasileira, a Educação Comparada, a

Higiene Escolar, os Currículos e Programas, as Técnicas Audiovisuais de Educação, a Teoria e Prática da Escola Média e a Introdução à Orientação Educacional.

Para obter o título de Licenciado, o Pedagogo teria que cursar Didática, Prática de Ensino e mais duas disciplinas optativas. Também foram estabelecidas alterações nas matérias pedagógicas que passaram a abranger parte da formação apresentada no antigo curso de Didática e, ainda, nas disciplinas de Psicologia.

Ainda em relação ao Parecer n. 251/62, que trouxe regulamentações para o curso de Pedagogia, segundo Libâneo e Pimenta (1999), esse parecer trouxe uma melhor precisão funcional do curso, pois essa modificação prescrevia a formação de profissionais para o Ensino Normal e Especialista, voltados para a orientação, a administração, a supervisão ou a inspeção.

Assim, após a regulamentação do curso de Pedagogia, este continuou com o esquema 3+1 apontado em sua criação, formando Bacharéis e Licenciados, respectivamente em quatro anos de curso, conforme Brzezinski (1996), Libâneo e Pimenta (1999) e Silva (2006). O que se instituiu à época foram apenas alterações nas matérias pedagógicas e no currículo mínimo do curso.

Por consequência, foi marcante a contrariedade de muitos educadores diante do currículo mínimo proposto pelo Parecer do CFE n. 251/62, eles declaravam este uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País” (BRZEZINSKI, 1996, p. 56).

Posteriormente, em 1968, após a Lei 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, o curso de Pedagogia passa a não fazer mais parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de pedagogia na Faculdade de Filosofia passa a não mais existir. Dessa maneira, o curso de Pedagogia passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação, regulamentadas através do Parecer CFE n. 252/69 e da Resolução CFE n. 2/69, que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei 5.540/1968.

O Curso de Pedagogia, em 1969, tem seu currículo alterado pelo Parecer CFE n. 252/69, que resultou a Resolução CFE n. 2/69, de autoria do professor Valnir Chagas, sendo estabelecido para a formação do pedagogo que o currículo seria de acordo com a função a ser exercida. Isso permitiu uma base curricular comum e uma parte diversificada. A base comum seria obrigatória a todas as habilitações (essa base comum foi a mesma defendida na normalização de 1962) e a parte diversificada foi estabelecida de acordo com a especificidade da habilitação a ser cursada.

O Curso de Pedagogia passou a formar para diferentes habilitações e foram apresentadas cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber:

- Magistério do Ensino Normal;
- Orientação Educacional;
- Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Administração de Escola de 1º grau;
- Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º grau;
- Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º grau.

Assim, o Parecer CFE n. 252/69 e a Resolução CFE n. 2/69 mantiveram no currículo a formação de professores para o Ensino Normal e foram incorporadas habilitações na estrutura do curso de Pedagogia, oficialmente as habilitações eram destinadas a formar os especialistas responsáveis pelo trabalho técnico nas escolas. Ao contrário do currículo anterior que formava separadamente bacharéis e licenciados.

As disciplinas obrigatórias que compunham o núcleo comum desse novo currículo, eram: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. As disciplinas da parte diversificada ficaram distribuídas de acordo com a habilitação que estava sendo cursada.

É importante destacar que a disciplina de Didática, anteriormente optativa no curso de Bacharelado, passou a integrar a parte comum do currículo, isto porque, consideravam que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal.

Logo, com o Parecer CFE n. 252/69, o curso de Pedagogia passou a conferir apenas o Grau de Licenciado, abolindo o de Bacharel, pautado pelo núcleo central do curso que focava o pedagógico a serviço da docência. A Didática, antes uma seção e, portanto, um curso a parte, se tornou disciplina obrigatória do curso.

De acordo com Aguiar e Scheibe (1999, p. 221 – grifo das autoras),

[...] essa concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi 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. O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados "especialistas" em educação.

Certamente, essa legislação permitiu diferentes possibilidades aos egressos do curso de Pedagogia: a de Especialista, de acordo com a habilitação cursada, a de Professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e, ainda, de professor Primário em Nível Superior. Isso, desde que constassem do percurso formativo e de alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Inquestionavelmente, o Parecer 252/69 foi alvo de grandes críticas, visto que institucionalizava as habilitações no curso de Pedagogia e instaurava uma “educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 6). Da mesma forma, houve críticas diante da fragmentação da formação do pedagogo, pois houve a divisão técnica do trabalho na escola, fortaleceu-se a separação entre a teoria e a prática, culminando com a separação entre o pedagogo, o especialista e o trabalho docente.

Ademais, conforme Libâneo e Pimenta (1999), a mudança favoreceu uma fragmentação na formação do pedagogo diante da quantidade de disciplinas que esse profissional teria que dominar, sem um conteúdo com domínio específico destinado ao pedagogo.

Por isso, a LDB (Lei n. 4.024/61) diante do golpe militar, ocorrido em 1964, precisou ser refeita. Reformas no ensino foram realizadas e durante esse período da história foram promulgadas duas leis: a Lei n. 5.540/68, lei da reforma universitária; e a Lei n. 5.692/71, lei da reforma Universitária e do Ensino do 1º e 2º grau, que reformulou o Ensino Primário e Médio, que passou a ser chamado Ensino de Primeiro e Segundo graus.

Ao tratar, no Capítulo V, dos professores e especialistas, a Lei n. 5.692/71 dispôs, no artigo 29, que “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus” implicaria níveis distintos, com elevação progressiva, conforme especificado no artigo 30, que teve a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

No enunciado do Art. 33: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de Graduação, com duração plena ou curta, ou de Pós-Graduação” (BRASIL, 1971).

Com efeito, a Lei n. 5.692/71 trouxe mudanças aos cursos de licenciaturas, tais como: a formação de professores passou a ser de acordo com o grau de ensino que estes fossem atuar; e para os que exerceriam a docência nas quatro últimas séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau, estes seriam formados em cursos de Licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). E o Art. 33 deixou evidente que cursos como o de Pedagogia, que formava Especialistas em educação somente na Graduação, esses Especialistas passariam a ser formados também em cursos de Pós-Graduação.

Assim, diante das alterações no Ensino Primário e Médio provocadas pela Lei 5.692/71, houve também mudanças na concepção e nos objetivos desse ensino. E, por conseguinte, o Conselho Federal de Educação, por meio do Conselheiro Valnir Chagas, preparou uma série de Indicações, que deveriam ser consideradas na organização dos cursos de Licenciatura, vindo, assim, contribuir para a extinção do curso de Pedagogia no formato até então conhecido.

Por certo, a regulamentação da nova estrutura nos Cursos de Licenciaturas prevista na Lei 5.692/71 foi feita pela Indicação n. 22/1973, que fixou os princípios e as normas a serem observados na organização dos cursos de licenciatura. A fim de alcançar essa finalidade, o legislador propôs a subdivisão dos cursos em habilitações o que, segundo Scheibe e Durli (2011, p. 96), em função do conteúdo e da metodologia do ensino “três ordens de licenciaturas foram então propostas” que são: a) licenciatura para as áreas de educação geral; b) licenciaturas para as áreas de educação especial; c) licenciaturas para as áreas de formação pedagógica (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Além disso, Durli (2007) aponta que a Indicação 67/1975 cria uma estrutura alternativa de habilitações e cursos de licenciatura, visando romper com a simetria

entre os setores de conteúdos. Com o argumento que se estaria preservando a formação pedagógica, preserva-se a sincronia entre o quê e o como ensinar, favorecendo, assim, para que a estrutura do currículo de Pedagogia passasse a ser bem flexível em relação às exigências para o preparo de Especialista em educação e professores para o magistério pedagógico e outros graus. Nessa indicação, o conselheiro Valnir Chagas “assumiu a tese da formação do especialista sobre uma base docente”, o que ele já havia exposto no Parecer CFE n. 252/69 (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 96).

Assim como a Indicação 68/1975, por sua vez, estabelece uma nova proposta de currículo para a formação pedagógica nas licenciaturas, que poderá ocorrer de forma concomitante ou subsequente ao conteúdo específico de cada área. Bem como, a Indicação 70/1976 aponta o preparo, em nível de Graduação, de Especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e do pedagogo.

Já no final dos anos 1970 até os anos de 1990, inicia-se uma grande campanha entre os educadores que tinha como foco a transformação do curso de Pedagogia para um curso de formação de professores, isto porque, os educadores progressistas passaram a conquistar maiores espaços no cenário educacional, diante da abertura política vivenciada neste período. Dessa maneira, a formação do pedagogo era discutida, contudo, não houve alterações em termos legais, a estruturação desse curso que foi mantida, seguindo o disposto no Parecer 252/69, vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme afirmam Arantes e Gebran (2013).

Vale ressaltar que nesse período histórico foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta é conhecida como uma entidade representativa da área da educação, seu histórico aponta que advém dos movimentos dos educadores do final da década de 1970. Teve como marco de sua origem, em 1980, na 1ª Conferência Brasileira de Educação, a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. A Anfope foi oficialmente fundada em 1992, e já tem 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

A década de 1990 foi fortemente comprometida e engajada na proposição de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi construído

coletivamente nos debates empreendidos nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e pelo conjunto de entidades que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). A ANFOPE participou desses debates, mas sempre fez críticas às propostas contidas nessa lei.

Desse modo, a Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB) n. 9394/96 é baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Ressalta-se seu Artigo 62, que traz considerações sobre a formação do docente para atuar na Educação Básica:

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. (BRASIL, 1996, p. 18)

Sem dúvida, com a promulgação da LDB 9394/96, a identidade do pedagogo voltou a ser debatida pelos educadores. Essa lei apresentou novos indicadores em relação à formação de profissionais para a Educação Básica, introduzindo a formação didático-pedagógica para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, a Didática é concebida como elemento fundamental para construir o trabalho docente.

As propostas para o ensino de Didática se modificam no sentido de analisar os elementos específicos da didática, relacionando-os à proposta da tendência da Pedagogia Crítica que defende um ensino contextualizado considerando a realidade da escola brasileira (ANDRÉ, 2006, p. 199).

Logo, com a aprovação desta lei, a LDB 9394/96, o curso de Pedagogia ‘sofreu’ mais uma mudança significativa para atender ao artigo 64^o desta lei:

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, p. 37)

Assim, a discussão sobre a base comum nacional do curso Pedagogia, na década de 90, trouxe outros assuntos importantes para debate, como: a formação continuada, as condições de trabalho, como se adequar a uma política global, a

superação da fragmentação entre teoria e prática, o ensino e a pesquisa, a ciência específica e o conhecimento pedagógico, afirmando, ainda mais, uma qualidade de educador do pedagogo.

Em 1999, o então presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o decreto nº 3.276 que deslocava a formação dos professores do curso de pedagogia para os cursos normais superiores, este decreto determinava que o meio de formação dos profissionais que atuavam na educação básica seria feito exclusivamente nos cursos normais superiores. A partir de então, a Anfope, que já estava organizada por conta da LDB, promove um ciclo de debates em nível nacional para pautar qual é o *locus*, portanto, da formação dos professores.

A Anfope defendia alguns princípios para a organização curricular dos cursos de Formação de Professores, entre esses “a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (MÁSSIAS, 2007, p. 74).

A nova LDB foi compreendida pela maioria dos movimentos e profissionais como uma forma velada de extinção do curso de Pedagogia, uma vez que o retirava de algumas funções e instituía outras esferas para substituí-lo na formação de professores. Isto fez com que entidades como a Anfope e outras se movimentassem e resgatassem as discussões acerca da formação do pedagogo e a área de atuação deste e sobre a organização do curso de Pedagogia.

A Anfope faz crítica à visão neoliberal, visto que entende que esta estará contribuindo para uma quantidade maior de desempregados no Brasil. Portanto, faz reflexões sobre o papel da escola na formação deste novo perfil de professor para atender essa nova clientela. Além disso, a Anfope entende que as propostas neoliberais contribuirão para a

privatização do ensino; concepção tecnicista da educação, sem perspectiva histórica e social; concepção pragmática de educador, ou seja, o educador é visto como um prático; perda de autonomia das universidades e asfixia financeira das mesmas; maior controle e avaliação externa do professor, sem garantia das condições materiais e financeiras do trabalho; implantação de política educacional da descentralização da educação. (MÁSSIAS, 2007, p.74)

Dessa maneira, a Anfope passou a considerar que o curso de Pedagogia deveria ser o predominante meio de formação dos docentes para a Educação Básica e Infantil. A Anfope também era contra a formação fragmentada do pedagogo e

argumentava que essa formação, tanto do docente quanto do Especialista, deveria permitir que estes pudessem atuar em atividades escolares e não escolares, como aponta Mássias (2007).

Então, nos anos de 2000 a 2006, houve várias reuniões e debates, liderados pela Anfope sobre o campo, a identidade, o papel e o currículo do curso de Pedagogia. No ano de 2002, a associação reafirma a docência como eixo de formação profissional do pedagogo e se posiciona contra a visão tecnicista e fragmentada, onde o curso era concebido.

Vale ressaltar que no Documento Final do XI Encontro Nacional, a ANFOPE, em conjunto com as demais entidades, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Defesa da Formação do Professor, se contrapõe às propostas das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, e defende novamente, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que o pedagogo, formado no curso de Pedagogia, deve ser considerado um “profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções” (MÁSSIAS 2007, p. 96). Por isso, no ano de 2002, a docência é reafirmada como eixo de formação profissional do pedagogo e se defende que a Pedagogia não se esgota nas funções docentes.

Desse modo, ficam claras as críticas apontadas pela Anfope em relação à formação tecnicista que vinha sendo destacada no curso de Pedagogia, no qual a formação era fragmentada em Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A Anfope considerava que a formação do pedagogo deveria envolver as três dimensões. E, assim, defende que o pedagogo “deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a Pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além, em termos de referencial e profundidade teórica” (ANFOPE, 2002, p. 27).

Assim, em 13 de dezembro de 2005, no governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva, o Conselho Nacional da Educação aprova por unanimidade um Parecer (CNE/CP 5/2005) que propõe o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura-DCNP, sendo homologado em maio de 2006 pela Resolução CNE/CP 1/2006. Tal resolução faz referência à

Formação Inicial no Curso de Pedagogia e à mobilização de saberes necessários para a atuação deste docente.

Desse modo, no parágrafo primeiro do Art. 2, a docência é apresentada como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, sendo este processo produzido “[...] em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2005, p. 7).

Já no Art. 4, deixa claro que o pedagogo pode atuar em várias funções diferenciadas: 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 serviços pedagógicos.

A estrutura do curso de Pedagogia, conforme disposto no Art. 6, será constituída de um núcleo de estudos básicos, que inclui o estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 98) apontam que “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande”. Dessa maneira, entendem que esse currículo se torna complexo e extenso, provocando, assim, uma dispersão disciplinar, considerando o tempo do curso e a sua carga horária.

Da mesma forma, Libâneo (2006a, p. 861) faz crítica acerca da abrangência do currículo do curso de Pedagogia e das funções do pedagogo. “É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas”. Enfim, considera que este é um currículo inchado, fragmentado e aligeirado. Dessa forma, a formação profissional ficou decadente.

Além disso, Scheibe e Durlí (2011) enfatizam que a história do curso de Pedagogia no Brasil foi marcada pelo contexto sociocultural, o curso esteve imerso na jurisprudência presente nas leis educacionais que passavam a orientar o modelo de seu currículo, o que permitiu se caracterizar diferentes perfis de profissionais aos egressos do curso. As autoras destacam que a cada nova Diretriz Curricular Nacional

para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) sempre irá aflorar debates acerca da identidade e da sua finalidade profissional.

A identidade do curso, conseqüentemente, foi sendo ajustada a cada nova Lei, Indicações e DCN. E a primeira identidade do curso favoreceu a formação dos dirigentes educacionais do país, formando os professores para trabalharem nos cursos normais de Ensino Médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha essa identidade: pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais. O curso ‘sofre’ novas alterações e passou particularmente a se dedicar à formação dos especialistas, de professores que vinham dos cursos normais ou mesmo de outras licenciaturas.

Logo, a identidade do pedagogo passou a ser, predominantemente, a do especialista supervisor escolar, orientador educacional, entre outras especificidades. E essa identidade foi sendo questionada nos anos 80 e 90, quando se vivia um momento de crítica ao tecnicismo pedagógico, momentos esses em que educadores nas universidades defendiam uma formação abrangente e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, cuja formação precisava ocorrer no Ensino Superior e no curso de Pedagogia.

Foi emanado na defesa dessa identidade que se obteve a hegemonia na construção das novas diretrizes curriculares aprovadas em 2006, concorrendo com outras concepções.

Assim, Scheibe e Durlí (2011, p. 102) consideram que as diretrizes curriculares precisam ser sempre acompanhadas pelas instituições formadoras e pelos pesquisadores da área educacional. Só assim se efetivará discussões sobre as “potencialidades colocadas pelas diretrizes e também para avaliar necessidades de acréscimos ou mudanças na legislação”.

A docência, como base da formação do pedagogo, é uma concepção em processo de aprofundamento. Logo, a Anfope e as entidades parceiras, ao defenderem a identidade do curso de Pedagogia durante a construção das DCNP, trazem consigo o entendimento de que o preparo para a docência deve compreender todas as particularidades significativas da ciência pedagógica.

Além disso, para se garantir uma boa formação, o curso de Pedagogia deve garantir na sua organização curricular uma sólida formação teórica e interdisciplinar, com carga horária total mínima de 3.200 horas, distribuídas em, no mínimo quatro anos, sendo organizada para garantir a unidade entre teoria e prática, esta que deve

acontecer de forma articulada, desde o início do curso, apresentando a docência como a base da formação (SHEIBER; DURLI, 2011). Nas palavras de Sheiber e Durli (2011, p.103), isso significa que:

Essa docência, no entanto, é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

No ano de 2015, com o fim de se apresentar novas regulamentações para o curso de Pedagogia, surge a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as normas 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:

Art. 1º – Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º – Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º – As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p.1-2)

Por isso, as novas DCNs buscam organizar a institucionalização do processo formativo. Consideram que o projeto de formação precisa ser desenvolvido de forma

articulada: sistema de Educação Superior, sistema de ensino e instituição de Educação Básica, por meio de um regime de cooperação e colaboração. Assim, chama atenção para o que é necessário para que as intuições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). É importante ressaltar também que as novas DCNs buscam garantir a base comum nacional, sem que haja prejuízo para a base diversificada.

Na busca de garantir as diretrizes nacionais articuladas, as novas DCNs definem que os cursos de formação inicial, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Destaca-se que as novas DCNs apresentam mudanças importantes da carga horária dos cursos de licenciatura. Por exemplo:

- a carga horária mínima passou de 2.800h para 3.200h, mudando também o prazo mínimo para a integração do curso, passando de três para quatro anos letivos, assim, a organização da carga horária da licenciatura ficou definida em 400h de prática como componente curricular, sendo distribuídas ao longo da formação;
- 400h para o estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso;
- pelo menos 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos, conforme o projeto de curso da instituição; e
- 200h de atividades específicas de interesse do estudante. Os cursos de Licenciatura deverão se adequar a esta Resolução no prazo máximo de dois anos (BRASIL, 2015).

Enfatiza-se também que as novas DCNs, em relação aos profissionais do magistério da Educação Básica, definem que esses profissionais são aqueles que exercem suas funções no ensino e gestão escolar, nas instituições de ensino e nas unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas de ensino e educação. Assim como também sinalizam que compete aos sistemas de ensino e às instituições a garantia de política de valorização dos profissionais de magistério da Educação Básica, assegurando, desse modo, a sua formação, o plano de carreira, de acordo com a legislação vigente.

Enfim, as DCNs definem que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão se adaptar a essa nova resolução no prazo de dois anos a partir de sua publicação.

Entende-se, dessa maneira, que essas novas Diretrizes Curriculares da Resolução CFE/CP 02/2015, ao exigir uma maior carga horária para a formação docente e ao estabelecer algumas preocupações e garantias ao exercício da docência, a princípio, parecem querer garantir uma melhor formação docente e também melhores condições de trabalho, entretanto, isso não é suficiente para assegurar essas mudanças, visto que se faz necessário assegurar o cumprimento do que foi estabelecido.

O próximo capítulo enfocará os embates do campo teórico da Didática. Estes são antigos, como se poderá observar, mas podem ser confrontados com os dados apresentados por Gatti (2010), que se reporta a uma pesquisa envolvendo a análise de 1.498 ementas de 71 cursos presenciais de Pedagogia.

Os resultados apontam que existe um predomínio de aspectos teóricos em detrimento dos aspectos práticos, ou seja, o currículo do curso de Pedagogia está mais voltado para “o porquê” deve-se ensinar do que “como” e “o quê” será ensinado. A autora destaca que apenas 3,4%, das disciplinas apresentadas nos ementários referem-se à Didática Geral.

Longarezi e Puentes (2010, p. 3) também chamam a atenção para o fato do “empobrecimento do campo da Didática no currículo dos cursos [de Pedagogia], cedendo lugar para outras disciplinas (sociologia da educação, psicopedagogia, história da educação, formação de professores etc.)”.

Já Libâneo (2010) acrescenta que a Didática, presente nos ementários dos cursos de Pedagogia, tem um caráter instrumental e está pautada em conhecimentos técnicos, evidenciando modelos de planejamento e de procedimentos.

Estes são alguns dos dilemas que o campo da Didática enfrenta no curso de Pedagogia. Reitera-se que a discussão será aprofundada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: DISCUSSÕES DO CAMPO DA DIDÁTICA: embates e disputas

Após a apresentação do curso de Pedagogia e da disciplina de Didática, nesse capítulo a discussão é ampliada para o campo conceitual da Didática na expectativa de expandir o debate, evidenciando os embates e as disputas desse campo. Para isso, realizou-se levantamento bibliográfico⁴ em publicações de livros, periódicos, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES), nos Anais dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Assim, nos tópicos a seguir são discutidos os principais aspectos apresentados pela literatura sobre o campo da Didática, considerando seu objeto e papel na formação de professores, e alguns resultados desta pesquisa, concernentes à disciplina de Didática que envolvem questões curriculares.

Para isso, foram aproximados resultados de investigações que discutem a Didática e as suas relações com a docência no processo de formação de futuros professores no que tange as indagações, observações e encaminhamentos sobre as muitas perspectivas que constituem o ato de ensinar e aprender.

2.1 DIDÁTICA: objeto e papel na formação docente

O lugar da Didática, enquanto campo que estuda o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, é marcado na formação de professores por mudanças documentadas nos cursos de Licenciaturas, visto que “a organização curricular” desses cursos “expressa a relação social básica do sistema” a cada momento histórico (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 206).

Vale ressaltar que o campo da Didática, até o início da década de 1980, trazia em suas produções as marcas de uma didática de natureza eminentemente técnica e prescritiva. Isto porque, no período dos anos de 1960 e no início dos anos 1980, se vivenciou uma didática de grande apelo, ligada à tendência pedagógica tecnicista.

Período este marcado por várias mudanças nas Licenciaturas, demarcadas pela LDBN e pelas DCN, como já mencionado no capítulo anterior desta tese. Nesse

⁴ A descrição dos procedimentos realizados para o levantamento bibliográfico será apresentada no capítulo metodológico.

contexto, especificou-se as mudanças provocadas pela Lei n. 5.692/71- Lei da Reforma Universitária e do Ensino do 1º e 2º grau, responsáveis pela legalização do ensino marcado como tecnicista ou instrumental. Um ensino considerado programado em que a metodologia vivenciada pelos professores era inspirada na psicologia comportamentalista.

O planejamento educacional era tido como importante, considerando que este era integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Além disso, a educação para o estado era considerada um investimento para o desenvolvimento do país, visto que era inspirada em um modelo empresarial e, desse modo, procurava manter um vínculo estreito entre formação acadêmica e produção industrial (SAVIANI, 1997). Logo, apresenta-se “a necessidade de se formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 206).

Nesse contexto educacional, a Didática desvincula de forma mais acentuada a relação teoria e prática. Evidencia uma preocupação com a eficiência e a eficácia, uma vez que, para tal, há uma centralidade na organização do ensino, planejamento didático formal, elaboração de materiais didáticos instrucionais, mecanização do ensino, fortalecendo, dessa maneira, os meios com um fim em si mesmo, sendo o professor apenas um instrutor, que visa alcançar seus objetivos, executando as estratégias de ensino e a avaliação.

Nesse enfoque tecnicista da Didática, quem define o quê, quando e como os professores e alunos devem agir é o processo metodológico. Isto porque “o ensino, considera o saber de modo fragmentado, comportamentalizado, e dissociado do contexto sócio-político e cultural” (VEIGA, 2000, p. 61). Esse foi o momento em que se ofertava uma formação docente que tinha como objetivo treinar professores para aprenderem a utilizar “os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 206), com o entendimento que a racionalidade técnica era primordial como processo para que os objetivos do ensino fossem alcançados.

Essa concepção de ensino marcada pela racionalidade técnica veio sendo veementemente criticada por pesquisadores, tais como: André e Oliveira (1997), Candau (1984), Oliveira (1988), Veiga (1989), Gatti (2008b), Martins e Romanowski (2010), implicando na negação da Didática instrumental do referido período.

Isso propiciou que, em 1982, no Rio de Janeiro, acontecesse o I Seminário A Didática em Questão, instante em que se debatia a necessidade de formação de educadores críticos e conscienciosos da função da educação na sociedade. Educadores comprometidos com as dificuldades apresentadas pelas camadas populares, negligenciadas pela escola, o que favorecia a evasão escolar. Buscava-se, nesse momento, que educadores entendessem o educar como um ato político, uma vez que, “a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática” (FREIRE, 1982, p. 95), logo, o ato pedagógico é permeado por uma dimensão política.

É fato que a prática pedagógica dos professores precisava ser percebida e permeada por uma intrínseca relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, sendo essa relação considerada como fundamental (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010). Logo, a prática pedagógica passou a ser defendida por meio de uma abordagem crítica e havia uma defesa em prol da eliminação da dicotomia entre a teoria e a prática, consistindo no modo que a Didática é defendida por Candau (1984).

Como consequência desse processo de revisão e crítica, emerge um novo pensamento pedagógico, concorrendo para que a década de 1980 tenha sido marcada pela renovação do campo da Didática em busca de uma “Didática Fundamental” (CANDAU, 1984).

A Didática na perspectiva fundamental, defendida por Candau (1984, p. 21), “assume a multidimensionalidade do processo de ensino e coloca a articulação das três dimensões técnica, humana e política no centro configurador de sua temática”, considerando que a prática pedagógica precisa ser analisada, contextualizada e, nesse movimento, repensar as dimensões: técnica e humana, situando-as nesse contexto.

Além disso, a Didática “analisa as diferentes metodologias, explicitando seus pressupostos, e o contexto em que foram geradas”, atenta a concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que se está veiculando, reiterando que é necessária a contextualização da prática pedagógica a fim de formar e situar as dimensões envolvidas com estas (CANDAU, 1984, p. 73). Nesses termos, a autora considera que a ação pedagógica precisa ter como suporte a reflexão didática e esta se constitui por meio da análise de experiências concretas, exercitando, assim, a relação teoria-prática.

Acompanhando o mesmo ponto de vista, Martins (2008) assevera que, a partir de 1982, o objetivo dessa Didática Fundamental era formar um professor que atendesse às demandas políticas para o desenvolvimento e a transformação social. Nesse momento, foram priorizados estudos do cotidiano escolar como espaço de construção de saberes, fazendo uma *didática pensada e vivida*. Essa proposta de Didática crítica foi defendida por Saviani (1997) pela proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, e por Libâneo (1985), com a proposta de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Gatti (2008a) enfatiza que a partir dos anos 90 até os dias de hoje, o campo da Didática tem procurado pautar-se na concepção reflexiva e investigativa, implicando na busca por aprofundamento metodológico, visando romper com o tecnicismo pedagógico. Partindo da praxiologia, especificamente, da vertente de um pensamento de tendência relacionado à pedagogia, esse paradigma pensa as ações educativas a partir da dinâmica entre teoria e prática. Além disso, produz conhecimentos instrumentais e técnicos em uma ação reflexiva sobre as suas utilidades e resultados, em contextos complexos.

Gabriel (2006), contudo, considera que o campo da Didática, já no final de 1990, foi marcado por um processo de dispersão, uma vez que as categorias, antes estanques e sem hibridização, como a docência, a escola e a sala de aula, foram 'sofrendo' questionamentos e problematizações, e o ensino, como objeto da didática, deixou de ser alvo das pesquisas do campo nessa década.

Com o propósito de analisar os caminhos percorridos pela Didática Fundamental, defendida por Candau (1984), e seus efeitos no currículo de cursos de formação de professores, Cruz e André (2012) destacam que a autora não negou a importância da dimensão técnica e, por isso, a proposta repercutiu amplamente nos debates acadêmicos e na produção da área. Contudo, nos cursos de formação de professores, ainda se encontra presente a busca da superação da tendência instrumental, uma vez que não se conseguiu viabilizar o que seria o Fundamental da Didática.

Em relação ao objeto da Didática, a literatura acadêmica, sobre esse campo de conhecimento, apresenta um consenso entre os autores: Libâneo (1994, 2006a, 2008, 2011); Franco (2008, 2017); Pimenta e Franco (2016); Candau (1984, 2012, 2013); Candau e Koof (2006), cujo objeto de estudo da didática é o ensino e que este pressupõe aprendizagem.

Longarezi e Puentes (2017, p. 8) explicitam essa relação ao afirmarem que a “Didática se ocupa da organização pedagógica e da realização da atividade de aprendizagem dos alunos como processo social de relações com o conhecimento científico para resultar em transformações cognitivas, afetivas e sociais nos alunos”.

Assim, há um entendimento na literatura que o processo de ensino se estrutura a partir de algumas interrogações que, ao que tudo indica, são pressupostas na realização de reflexões inerentes à ação de ensinar/aprender, capazes de viabilizar a prática docente na preparação e desenvolvimento do fazer pedagógico do professor, na perspectiva da promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre as questões que precisam ser compreendidas como relevantes, por estarem inter-relacionadas com o ato de ensinar e aprender. Nesse processo, é necessário que se questione: **o quê ensinar? E o como ensinar? E o para quê? E para quem?** Vale ressaltar que essas questões precisam se fazer presentes no fazer pedagógico de maneira integrada, permitindo a articulação entre o pensar e o agir, em relação aos conteúdos teóricos e práticos (CANDAU; LELIS, 2001, p. 69).

Nesse contexto, a Didática tem por finalidade os processos de ensino e a aprendizagem na sua totalidade e no seu movimento. A respeito do objeto de ensino da Didática, Veiga (2007) realça que é preciso compreendê-lo como prática social concreta, complexa e laboriosa, aspectos que também são defendidos por Cruz e André (2012) e Roldão (2007) quando assumem e defendem a necessidade de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino, sendo este entendido como o processo de fazer aprender alguma coisa, marcado pela mediação e pela dupla transitividade em relação ao ensino e à aprendizagem.

Nessa perspectiva, Longarezi e Puentes (2011) argumentam que a didática, além de se ocupar com o ensino e a aprendizagem, também promove “desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações⁵ e da personalidade integral do estudante”. Assim, defendem que a Didática tem o ensino como intenção e a aprendizagem é a condição necessária para que a intenção de ensinar seja efetivada,

⁵ É uma formação de novos tecidos orgânicos. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/neoformacao/>>. Acesso em: 9 fev. 2018. Isso parece indicar que os autores compreendem que o “desenvolvimento das neoformações” acontece quando o ensino que gera aprendizagem: forma ou constrói um novo homem.

contudo, é por meio do apoderamento do conhecimento teórico por parte dos educandos que é promovido o desenvolvimento humano.

Por isso, Longarezi e Puentes (2013) defendem que a didática estuda os princípios mais gerais de sistematização apropriada da atividade de ensino, levando em consideração o desenvolvimento mental da criança, as peculiaridades de idades e características individuais da aprendizagem como condições desse processo, concluindo que, no enfoque desenvolvimental, a Didática se propõe e se efetua na correlação inseparável ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A discussão sobre o ensino como objeto de estudo da Didática é uma temática debatida por diferentes autores, tais como: Faria (2012); Veiga (2012); Candau (2012); Pimenta e Franco (2016) que concordam que o ensino é um fenômeno social, construído por especificidades que relacionam o conhecimento teórico e situações práticas, tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem, permitindo pensar a articulação da relação teoria e prática.

Cabe ressaltar, entretanto, que Franco (2013) considera que a Didática seja em seu campo teórico uma prática social, atuando como caixa de ressonância e de reverberação das adversidades que o cenário socioeconômico e político submete ao trabalho educativo.

Desde Comênio, “a Didática surge como instrumento político para romper com a hegemonia da educação católica medieval”. Já em sua gênese, a Didática manifesta-se do e no enfrentamento das contradições políticas, éticas e sociais, considerando que no passado as ideias e a proposta da Didática estiveram sempre mais relacionadas à Educação Básica. As questões acerca do Ensino Superior não estavam inseridas à Didática. Mas, hoje, as escolas de Ensino Superior convivem com o mesmo problema que foi “o detonador inicial da Didática” e, assim, emerge a reflexão sobre as possibilidades desse diálogo: Didática e Ensino Superior (FRANCO, 2013, p. 6-7).

Franco (2013) defende que o trabalho docente é um trabalho intelectual e este necessita de autonomia e consciência crítica, para que o professor seja capaz de analisar as relações que são inerentes ao ato de ensinar, considerando que este acontece dentro e fora da escola e da sala de aula, abrangendo, assim, um contexto social mais amplo e o modo como este se relaciona com a função social do trabalho docente e as finalidades educativas que se pretende alcançar por meio do ensino. E sugere que, ao invés de considerar a Didática como teoria de ensino, essa poderia

ser pensada como teoria da formação. A autora defendeu sua proposta, considerando o ensino pautado sobre e a partir das práticas pedagógicas. Logo:

Se o objeto da Didática for configurado sobre/as a partir/das práticas pedagógicas da docência, ela funda-se, na elaboração de seu corpo de conhecimentos com a teoria pedagógica, com a Pedagogia como ciência. Assim deixaria de ser uma teoria do ensino para ser uma teoria pedagógica da docência; ou melhor, para não confundir com a Pedagogia, sou tentada a afirmar que caberia à Didática ser uma teoria da formação, substituindo então, teoria de ensino por teoria da formação. Como teoria da formação ela se alimentaria dos pressupostos da ciência pedagógica, ao mesmo tempo em que, forneceria os elementos para a contínua revisão dos fundamentos teórico-práticos da Pedagogia. Ao invés de considerá-la como teoria de ensino, proponho-a como teoria da formação. Como teoria da formação, a Didática estará em condições de reverter seu caráter aplicacionista com o qual historicamente conviveu e de oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva, que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente. (FRANCO, 2013, p. 11)

Contudo, apesar de haver no campo da didática um apelo pelas situações práticas, o empirismo é contraditório ao conhecimento científico. Na ciência, deve haver a superação das aparências, pois geralmente o que se aprende pode ser fonte de enganos, de erros e o conhecimento científico se encaminha para a superação de erros, em um constante movimento de ruptura com o que se pensava conhecido.

Nesse sentido, aprender é superar o modo comum de pensar. O professor deve saber quais são esses conhecimentos de senso comum e superar obstáculos epistemológicos que eles demandam. A educação se dá na desconstrução do conhecimento do senso comum, no questionar de conceitos prévios. O objetivo da educação é promover e ampliar as capacidades intelectuais dos alunos pela formação do pensamento teórico-científico que é, em suma, a capacidade de pensar e atuar com conceitos. O pensamento teórico se constrói pela lógica, pelos conceitos.

Por isso, se defende que o processo de ensino consiste nos modos e condições de assegurar aos alunos a aprendizagem de conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades mentais (LIBÂNEO, 2008).

Certamente, a Didática, por si só, não possibilita a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações. Para Veiga (2012), constitui-se em uma teoria geral do ensino e não tem o compromisso de discutir a especificidade de cada

licenciatura, por exemplo, e sim generalizar aspectos formativos, indispensáveis para a prática pedagógica no processo de formação docente.

Quanto ao processo didático, Libâneo (2002) assevera que o ensino se constitui em um conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos educandos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, desenvolvendo suas capacidades intelectuais.

Nessa concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e a prosperidade de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto, ao que parece, o ensino e a aprendizagem se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento.

Contudo, essa relação não é linear, em que o professor ensina e o aluno logo aprende; essa é uma relação dinâmica, em que o professor tem o papel de mediar o processo de ensino em parceria com o aluno e o educando poder, dessa maneira, ampliar as “suas capacidades cognoscitivas”, sendo capaz de realizar as suas “tarefas de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2002, p. 17).

O campo de conhecimento da Didática, ao longo de um contexto histórico, é continuamente questionado, e a literatura atual continua apontando algumas dessas indagações o que é entendido como experiências de mutações desse campo, “como um campo de conhecimento que se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se poderia analisar numa ótica fechada na ideia (sic) de amoldamento a um paradigma” (ANDRÉ; LUDKE, 2005, p. 171).

Libâneo (2008) considera que, dentre alguns pontos que causam a desestabilização do objeto da didática, está o fato dos professores de Didática se deixarem levar pelo encantamento do objeto de outros campos de conhecimento, tais como: o currículo, a formação de professores, a psicopedagogia e, às vezes, a sociologia da educação, estes que não podem substituir o objeto da didática que é o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o campo de ensino da Didática, Libâneo (2008) fez indagações sobre várias questões relevantes que afetam a Didática como disciplina e a influenciam na perda de seu objeto de ensino. Um dos pontos destacado pelo autor é o enfraquecimento do campo teórico e investigativo da pedagogia como fator preponderante para o campo da didática. Os fatores sintetizados anteriormente têm consequências no enfraquecimento da didática e da pedagogia na área científica:

Ocorreu nos currículos à redução do espaço da didática em nome do seu caráter tecnicista, prescritivo, etc. e sua substituição pelas ciências “nobres” da educação. Em seguida, veio a eliminação da formação pedagógica específica para os especialistas, tirando das escolas os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Depois, vem a transformação do curso de pedagogia num curso de licenciatura, esvaziando o estudo da teoria pedagógica, posição essa recentemente consolidada pela Resolução n. 1 do CNE. (LIBÂNEO, 2008, p. 245-246)

Esse vazio vem sendo ocupado por outras áreas do conhecimento. Para alguns professores de licenciatura, filósofos e sociólogos, a didática e a pedagogia são “perfumarias” desnecessárias, segundo Libâneo (2008, p. 8). Para esse autor, os caminhos que a didática deve tomar para fortalecer seu campo devem integrar novos procedimentos investigativos e a interdisciplinaridade, buscando a ampliação dos elementos constitutivos do seu objeto de estudo.

Fonseca (2012), ao mapear os sentidos fixados historicamente sobre a Didática na formação de professores no Brasil, aponta que

[...] a comunidade disciplinar da Didática deve ser percebida como composta por diferentes atores e subgrupos que produzem e são produzidos por sentidos que se encontram em disputa pela constituição de articulações hegemônicas. (FONSECA, 2012, p. 19)

Destaca, todavia, que “muitos dos pesquisadores que participam do campo científico atuam como docentes, interferindo diretamente nas fixações de sentidos acerca do que é (e do que não é) a Didática” (FONSECA, 2012, p. 19). Dessa maneira, a sua pesquisa identificou que é evidente nos discursos do campo da Didática a “emergência de discursos em defesa da manutenção da disciplina acadêmica didática nos currículos da formação de professores” (FONSECA, 2012, p. 20), uma vez que, as pesquisas revelam que a disciplina Didática tem sido reduzida nos currículos das Licenciaturas, bem como a produção acadêmica acerca dessa disciplina tem sido mínima, mostrando, assim, que não tem sido um objeto de estudo considerado relevante em seu próprio campo de conhecimento.

Com a finalidade de se resgatar aquilo que tem se perdido em relação ao objeto da Didática e, conseqüentemente, a perda de lugar da disciplina Didática nos cursos de Formação de professores, é que tem surgido, atualmente, na literatura dessa área, um movimento pela “reconstrução da referida disciplina acadêmica e pela busca de

sua valorização, com vistas à sua manutenção nos currículos da formação inicial de professores” (FONSECA, 2012, p. 22).

Dessa maneira, estudiosos da Pedagogia e da Didática observam que se faz necessário um olhar acerca das questões que são vivenciadas nas escolas, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, em que o ensino precisa ser percebido considerando as problemáticas que envolvem a coletividade, observando as transformações contextuais que se fazem necessárias para se compreender que é necessário revigorar esse campo.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 2) chama atenção para três fases que a Didática passou ao longo de sua história. A primeira surge com Comênio, e Herbart, “em que se tem uma teoria geral do ensino (didática “geral”) aplicada a todas as matérias, não importando as particularidades epistemológicas dessas matérias”. Na segunda fase, “tem lugar a consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas”, aqui o autor considera que houve avanço se analisarmos “do ponto de vista epistemológico”, considerando que contribuiu para a evolução na investigação didática, dando importância à dimensão epistemológica dos saberes. Mas considerou que em alguns momentos trouxe também “prejuízo do fundamento pedagógico de todo ensino, inclusive por rechaçar a didática geral”. A terceira fase, “corresponde à busca da unidade teórico-científica entre a didática e as didáticas específicas”, o autor ressalta que essa fase da didática é desejada por uns e rejeitada por outros.

Assim sendo, Libâneo (2011, p. 11) entende que a terceira fase vivenciada pela Didática está esvaziada de bases epistemológicas, defende que “a formação de professores passa necessariamente pelo estudo das bases epistemológicas das disciplinas ensinadas, sendo insuficiente uma didática “geral”. Assim, portanto, entende que “o ensino de conteúdos específicos requer métodos e organização do ensino particularizados, do mesmo modo que não é possível ensinar conteúdos ‘em si’, separados dos seus procedimentos lógicos e investigativo” (LIBÂNEO, 2011, p. 11). E, para que se alcance a resignificação da Didática, há necessidade de revigoração do seu campo teórico e profissional, e a via para a renovação dos conteúdos da Didática é a integração entre Didática e Epistemologia das disciplinas. Desta feita, considera que se “permite integrar o epistemológico, o psicológico e o didático na direção de uma concepção mais integral do ser humano” (LIBÂNEO, 2011, p. 11). Neste sentido, a Didática deve procurar a ampliação dos elementos constitutivos do seu objeto, considerando que esses advêm de relações

socioculturais, antropológicas, comunicacionais e midiáticas, carecendo ser investigados e articulados de maneira interdisciplinar (LIBÂNEO, 2008, 2010, 2011).

Desta feita, é necessário repensar a constituição curricular da disciplina Didática considerando três aspectos: “o primeiro é a necessidade de reconstrução da Didática, a superação do viés instrumentalista e o terceiro é o papel como disciplina acadêmica que articula teoria e prática” (FONSECA, 2012, p. 22-23), entendendo que a relação teoria e prática tem sido o ponto nodal, haja vista que na prática articulatória há uma demanda maior capaz de conjugar outras inúmeras e diferentes demandas presentes no discurso do campo.

Em relação à ressignificação do objeto da Didática, Candau (2012) considera que nas discussões sobre a *episteme* ou campo de conhecimento da Didática existem pesquisadores que entendem que esse momento é evidenciado por uma dispersão do objeto da Didática. Entretanto, a autora entende esse momento como:

[...] a afirmação de um universo plural e diversificado de buscas e referenciais [...] sendo desafiado por novas problemáticas [...] momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas. (CANDAU, 2012, p. 8)

Assim, é necessário observar que o campo epistemológico da Didática se constitui por vários protagonistas e, estes, necessitam lidar com diferenças teóricas, “favorecendo espaços de interlocução e diálogo entre, principalmente, os grupos de pesquisa presentes neste campo” (CANDAU, 2012, p. 8), fazendo-se necessário “questionar os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares” (CANDAU, 2012, p. 10).

Nesse mesmo viés, Pimenta (2014) acredita que o campo de conhecimento da Didática precisa estabelecer “a discussão sobre a questão epistemológica das ciências da Educação e da Pedagogia” como uma possibilidade “fértil para a ressignificação dessas ciências e da Didática,” considerando as exigências sociais postas à educação na atualidade. Enfatiza que educadores e pesquisadores continuarão tendo dificuldade de atender às “urgências da prática social da educação”, enquanto não houver confronto da questão epistemológica na educação.

Considera que o debate epistemológico no campo da Didática nos anos recentes tem produzido uma nova compreensão da Didática, da Pedagogia e das

ciências da educação, e isto emergiu das necessidades da prática. Desse modo, Pimenta (2014) defende que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, precisa compreender a prática social “como ponto de partida e de chegada de suas investigações”, assim sendo, entende a Pedagogia como ciência da prática. Nesse sentido, afirma que ocorrerá a ressignificação epistemológica da Pedagogia, no momento que a Pedagogia assumir a prática dos educadores como referência, e investigar nessa prática “os significados construídos pelos sujeitos” (PIMENTA, 2014, p. 10).

Do mesmo modo, Pimenta (2014, p. 11) destaca que a Didática, enquanto área da Pedagogia, tendo o ensino como seu objeto de estudo, constitui um campo epistemológico que precisa estar atento em relação às suas contribuições, em que medida as pesquisas realizadas por pesquisadores desse campo de conhecimento têm trazido contribuições para o ensino de Didática nos cursos de licenciaturas. Visto que, diante das mudanças no sistema de ensino e principalmente na formação de professores, questiona-se se os resultados das pesquisas realizadas têm contribuído para o desenvolvimento “de novos saberes e engendrado novas práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola”. Desta feita, Pimenta (2014, p. 11) considera que para que se possa responder as novas demandas educacionais faz-se necessário que pesquisadores e professores se integrem, mesmo que estejam em diferentes instituições de ensino, morando em diferentes cidades, estados ou países. Estes precisam se aproximar para realizar de forma integrada investigações e análises, “em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares do fenômeno educativo de ensinar”, imbuídos pelo desejo de que os resultados de suas investigações sejam significativos para a educação, assim, participando da “construção de uma sociedade humana mais justa e igualitária.”

Corroborando ainda a discussão sobre a ressignificação do campo epistemológico da Didática, Pimenta e Franco (2016, p. 146) destacam que essa “ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar”.

Ao que tudo indica, essa ressignificação implica em buscar a recuperação do objeto da didática, sendo necessário que estudiosos e pesquisadores entendam que as questões de ensino e aprendizagem se cercam hoje de complexidade cada vez maior, requerendo aprofundamento da análise do objeto da Didática e de suas

articulações com outros campos de investigação, sendo necessário garantir nestes o estudo da Pedagogia como ciência da educação e a Didática como campo que tem o ensino como objeto de estudo. Assim sendo, a prática está na raiz da ressignificação epistemológica.

Nesse sentido, outra possibilidade para a ressignificação da Didática é lançarmos um olhar interdisciplinar mais atento para as práticas pedagógicas, para tal, se faz necessário “um rigor disciplinar, que solicita uma revisão da área ou de conceitos historicamente acumulados no campo da pesquisa”. E este olhar *interdisciplinarmente atento* tem possibilidades de restabelecer a *magia* das práticas, a percepção de seus movimentos e, principalmente, trás possibilidades de superações e mudança (FAZENDA, 2011, p. 13).

Contudo, a formação docente nos cursos de licenciaturas ainda tem permanecido fragmentada, mas só haverá mudança para a necessidade de uma ação interdisciplinar se a prática docente for repensada, no sentido que cada docente perceba a importância do domínio do conteúdo de sua área específica, mas também esteja disposto a conhecer outras áreas do conhecimento e relacionar-se com ela, visando diálogo, interação e trocas entre estes conhecimentos. Destarte, para a realização de uma prática interdisciplinar, é preciso que haja atitude, vontade de participação e colaboração de cada um dos envolvidos em relação ao planejamento da ação interdisciplinar e dos objetivos a serem alcançados (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011, 2013).

Assim, é necessário que a interdisciplinaridade, seja experimentada enquanto *atitude de espírito*. E, para que isso ocorra, é imprescindível a curiosidade, a abertura para novas experiências, assim como a percepção que a interdisciplinaridade envolve simultaneamente a prática individual e coletiva. (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Neste esteio, Lenoir (2011) aponta que existe uma complementaridade necessária entre a didática e a perspectiva interdisciplinar, e define que para se fazer atividades interdisciplinares na escola é necessário observar três níveis. O primeiro é *o curricular*, que conta com “a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar” (LENOIR, 2011, p. 57), o segundo é a *interdisciplinaridade didática*, que se caracteriza por suas dimensões conceituais e antecipativas, sendo responsável pela planificação, organização e avaliação da ação educativa, atuando

na mediação entre os planos de curso (das disciplinas) e os pedagógicos (planos de aula).

Assim, Lenoir (2011) destaca que é do movimento dialético entre o planejamento curricular e o planejamento da aula que se encontram os modelos didáticos interdisciplinares e, por fim, a *interdisciplinaridade pedagógica* acontece a partir do trabalho preliminarmente interdisciplinar dos níveis anteriores e se efetiva na atualização da interdisciplinaridade didática na sala de aula.

Contudo, essa fase precisa estar atenta a outras variáveis que são presentes na ação do processo de ensino e aprendizagem, as quais produzem interferências na situação didática interdisciplinar: “gestão de classe e o contexto”, “situações de conflitos tanto internos como externos à sala de aula”, “estado psicológico de educador e do aluno”, “concepções e projetos pessoais” (LENOIR, 2011, p.57-58).

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano! (FAZENDA, 2014, p. 1)

Nesse sentido, em relação às discussões no campo epistemológico da Didática, concernente ao seu papel, pesquisas (como as de FARIA; ALMEIDA, 2010; ABDALLA, 2012; CANDAU, 2012; PIMENTA; FRANCO, 2016) apontam que sua função é entender o andamento do processo de ensino, considerando a sua função social e as suas consequências estruturais, procurando despertar a reflexão sobre experiências concretas, trabalhadas a partir da relação teoria e prática.

Na compreensão de Faria e Almeida (2010), o papel da Didática tem como objetivo investigar a atividade educacional em situações práticas, nas quais os sujeitos envolvidos nesses processos (alunos e professores) são estudados nos seus aspectos históricos e sociais. Dessa maneira, a formação do docente deve preceder a prática em conjunto com um método educativo que consiga confrontar as adversidades sociais, perspectivando a construção de alunos críticos dentro de uma Didática emancipatória. Nesse sentido, uma Didática com base no pensamento dialético surge como lugar em que as relações contemporâneas podem ser explicadas e compreendidas.

Na mesma perspectiva, as discussões de Faria (2012) e Abdala (2012) convergem para o entendimento de que o papel da Didática é mediar as finalidades da formação humana e a organização das condições de ensino para potencializar a aprendizagem crítica, sendo esta responsável pela compreensão da ação pedagógica e das práticas de ensino, tendo o compromisso de relatá-las e esclarecê-las em busca de fundamentos que possibilitem auxiliar a resolução de problemas em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Ao sistematizar a literatura do campo, Martins (2008) evidencia o princípio de que a Didática indica uma determinada *práxis* pedagógica, que acontece devido a algum modo de relação social no âmago do modo de produção que a subsidia. Em outras palavras, os saberes da Didática se originam não apenas de reflexões teóricas, mas também, se (re)elaboram a partir das contradições encontradas no contexto da sala de aula.

A Didática, nesse foco, não se cinge a um poderio técnico que sustenta as ações dos professores em sala de aula, e sim a expressão de uma prática que emerge de um determinado período sócio-histórico. Logo,

Nessa perspectiva, as formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento tomam como ponto de partida um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito (conteúdo determinando a forma ou vice-versa). Esta passa a ser entendida numa relação de causalidade complexa, em que um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível, mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações frente ao conhecimento. (MARTINS, 2008, p. 597)

O estudo de Oliveira, Damis e Malusá (2006, p. 3), embora trate sobre o papel da Didática, expressa também a sua função na construção do profissional docente e o desafio de mobilizar a transposição de um modelo tradicional e anacrônico de educação para um paradigma novo, que tem como cerne a mudança de atitudes, crenças e valores na sociedade, refletindo diretamente na educação e na formação de um cidadão consciente. Com isso, os autores sugerem o surgimento de um modelo novo de formação docente, no qual está “circunscrito as finalidades educativas que superam o enfoque transmissivo e instrumental”.

Assim, além de buscar compreender o andamento do processo de ensino, também é papel da Didática mediar a construção da identidade profissional do professor (PIMENTA, 1997; 1994) e conduzir os alunos a pensar teoricamente, partindo dos conceitos que estão sendo apreendidos, como também “ajudar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2011, p. 8) considerando o contexto institucional e social no qual se encontra inserido.

Enfim, a Didática, em relação aos processos pedagógicos que envolvem o ato de ensinar, precisa que pedagogos e estudiosos desse campo se apropriem das várias dimensões dos processos de ensino e aprendizagem, preocupando-se que para ensinar se faz necessário sempre questionar: Por que planejo minha aula e ensino? Quem são meus alunos? Que conteúdos estão sendo trabalhados na disciplina? Quem sou eu professor? Como eu ensino? O que estou ensinando? Dentre outras questões que poderão mobilizar potencialidades formativas. Se isto continuar não ocorrendo, a relação ensino e aprendizagem como objeto da Didática continuará atrelada a uma visão tradicional, logo, continuará apenas sendo instrumental e não alcançará uma visão interdisciplinar no processo formativo.

2.2 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: problemas e dilemas

No tocante às investigações relacionadas à disciplina de Didática na formação docente (DAMIS, 2010; GATTI, 2010; VEIGA, 2010; MOURA; FAZENDA, 2011; MONTEIRO; MAIA, 2012; ARAÚJO; PAIVA, 2012; ABDALA, 2012; CUNHA, 2012; SEVERO, 2013), observa-se que as pesquisas reconhecem a didática como um espaço em que as dinâmicas de conceitos e práticas pedagógicas compõem a ação educativa, implicando em reflexões sobre o ensino, métodos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos no contexto da sala de aula, investigando procedimentos, metodologias e dispositivos disponíveis para tal processo.

Gatti (2008b; 2010) e Gatti e Nunes (2009), entretanto, apontam que – a partir da análise de várias licenciaturas, incluindo a de Pedagogia – a Didática Geral, considerada básica para a formação docente, aparece de forma bem reduzida nos currículos. Isto porque, as análises de ementas de disciplinas e de editais para concursos apontam que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; as ementas apresentam predominância de “abordagens de caráter

descritivo” e a relação teoria e prática não é adequada; as ementas registram preocupação em justificar “o porquê ensinar”, entretanto, “o quê e como ensinar aparecem de forma muito incipiente”, somente 30% das disciplinas eram de formação de professores e os demais 70% estavam com outras matérias (GATTI, 2010, p. 1369-1370).

Gatti (2010) ressalta ainda que as disciplinas de formação profissional trazem uma predominância por referenciais teóricos, “seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais”; os ementários também apresentam uma pluralidade de temas, o que eleva a dispersão do foco do objeto da Didática. E, entre outras conclusões acerca dos currículos, ela aponta que nesses há uma “insuficiência formativa” (GATTI, 2010, p. 1371; 1373 -1374). Assim, a autora conclui que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. (GATTI, 2010, p. 1375)

Gatti (2011) sinaliza que alguns aspectos sobre a formação de professores nem sempre se fazem presentes nas preocupações de pesquisa desse campo. Isto implica em melhor problematizar as questões relativas ao exercício da docência e, principalmente, dos formadores de futuros docentes. A autora defende que as pesquisas sobre as ações educacionais, em qualquer perspectiva, deveriam:

[...] ter sempre no horizonte a questão da formação de quem vai formar, e também de quem está formando. [...] o professor é “um” ausente em muitos dos estudos sobre ações educacionais [...] o aspecto formação dos professores nem sempre se faz presente nas preocupações dos pesquisadores quando tratam do ensino ou das aprendizagens, os quais, voltados a seus focos específicos de estudo, deixam de refletir sobre as relações de suas concepções e resultados analíticos com as questões formativas dos professores, não se considerando que o conhecimento que se produz nos estudos institui formas de pensar e representar, guiando o agir. (GATTI, 2011, p. 71)

Além disso, Gatti (2011, p. 70-71) alerta que a relação de ensino é composta de cinco polos: “o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de

teorização) e o contexto de trabalho (em certo contexto social)”. Se as pesquisas priorizarem apenas um dos polos, será este polo que tomará espaço “nas atitudes e ações docentes”.

Dessa maneira, Gatti (2011), ao que parece, afirma que o problema não está nos recortes de um determinado polo, e sim no fato de serem tomados não como recortes parciais, e sim como *o conhecimento* em didática. Quando se observa só um polo, outros deixam de ser considerados, ou são, excessivamente, minimizados, assim, a autora conclui que pesquisas na área têm mostrado que muitos dos professores, em seus fazeres pedagógicos e na formação docente, têm privilegiado alguns desses polos em detrimentos de outros.

Do mesmo modo, ao discutir o papel da didática na formação de professores para a Educação Básica e Superior, Damis (2010) constatou que há uma ausência de estudos sobre a aula em si, e que a experiência docente se mostra como espaço, onde, a partir da prática, aprende-se a docência com o universo discente. A autora constatou que, nos estudos do campo da Didática, ainda não se discutiu a construção e a explicação do conhecimento que trata sobre como, de fato, acontece a dinâmica da aula. Concluiu, expressando a aula como um fenômeno complexo que carece de planejamento, e que combine aspectos pedagógicos e fatores físicos que contribuam para o desenvolvimento da prática docente e para a aprendizagem do aluno como agente de transformação social.

Os achados da pesquisa de Moura (2012) indicam que ainda se perpetua nos cursos de formação docente, o discurso de que a Didática é um *livro de receitas* com técnicas, instruções e orientações do que é ensinar. Apesar dessa visão tecnicista da Didática, se reconhece sua importância, por se tratar de uma disciplina que se propõe a estudar e compreender a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem e que certamente “contribuirá para a formação de um docente que não apenas transmite conteúdos, mas que também se preocupa com a formação de cidadãos críticos e conscientes” (MOURA, 2012, p. 9).

Moura (2012) reconhece que apesar das transformações ocorridas ao longo dos séculos, os alunos de cursos licenciatura ainda carregam um discurso preconceituoso em relação à disciplina e tais espaços de discussão, proporcionados pela Didática, são importantes para conseguir sedimentar as evoluções que a disciplina ‘sofreu’ no país.

Com o intuito de compreender como a disciplina de Didática se relaciona com a prática pedagógica do licenciando, Monteiro e Maia (2012) salientam que o ensino do componente curricular sempre esteve em sintonia com a realidade política do país (Movimentos da Escola Nova; Pedagogia Tecnicista e Pedagogias Críticas), englobando conhecimentos teóricos e práticos numa dinâmica complexa.

As autoras evidenciam que, em suas práticas, para conseguir a percepção dos alunos em relação à importância da disciplina, precisaram provocar debates sobre filmes que abordavam contextos de ensino, situações reais e situações-problemas para fomentar a prática reflexiva dos alunos. Elas reiteram que a disciplina Didática relaciona “conhecimento teórico-científico e técnico-prático”, objetivando “fortalecer a prática educativa, de forma que os professores possam revê-la e aprimorá-la continuamente” (MONTEIRO; MAIA, 2012, p. 10), por meio de discussões sobre o contexto educacional, ensino, aprendizagem, escola, trabalho docente, metodologias e técnicas, incentivando o futuro professor a investigar o universo da educação em sua totalidade.

Há uma preocupação dos autores, como Veiga et. al. (2009), em evidenciar a importância da disciplina Didática na formação dos professores e, por isso, destacam a necessidade desses professores, durante a formação nas universidades, serem inseridos nas escolas de Educação Básica para possibilitar aos futuros professores inserção na prática para que, assim, conheçam mais de perto a realidade e possam nela intervir de maneira consciente.

Mas há também uma consciência de que, ainda, existem professores de Didática que solicitam aos alunos que pensem e organizem como farão para ensinar determinado conteúdo em sala de aula, sem que esses alunos sejam levados a pesquisar sobre a realidade escolar, sobre os temas que envolvam esses conteúdos.

Assim, Veiga et. al. (2009) destacam que, quando isso ocorre, o conteúdo trabalhado estará, apenas, sendo executado no plano teórico, favorecendo, dessa maneira, apenas a aquisição do conhecimento, sem possibilitar a construção de elementos advindos da realidade escolar que viessem favorecer uma melhor intervenção na prática. Desse modo, concluem que a formação docente se realizará sem articulação da teoria e prática, visto que a realidade escolar está sendo negligenciada.

Ainda conforme Veiga et. al. (2009), é notório que um ensino que enfatiza apenas a dimensão teórica do conhecimento, ao que tudo indica, pode ser a causa do

desinteresse e da falta de motivação dos alunos. Assim, os professores que promovem debates e inter-relação entre teoria e prática, maior comunicação com os alunos, respeito, autoridade sem autoritarismo, tornam suas aulas mais prazerosas.

Araújo e Paiva (2012), ao socializarem uma experiência bem-sucedida com o uso de estratégias metodológicas reflexivas (realizada com alunos de cursos de licenciatura de uma instituição federal), destacam que muitos licenciandos concebem a Didática como um manual de técnicas que orientam o fazer docente, aspecto este presente também no estudo de Moura (2012).

Embora Araújo e Paiva (2012) verifiquem que grande parte dos alunos considera que a diversidade metodológica na Didática, especialmente a contextualizada ou mais *concreta* (filmes e situações-problema reais), se mostre essencial para a efetiva compreensão da didática, não apenas como uma concepção, e sim como uma prática reflexiva, situação sinalizada pela pesquisa de Monteiro e Maia (2012).

Araújo e Paiva (2012, p. 10) indicam que muitos licenciandos ainda compreendem a disciplina na “perspectiva de obter um receituário, desconhecendo, muitas vezes, a complexidade por trás de cada relação professor-aluno-escola que se apresenta” e concluíram que a reflexão sobre a formação de professores precisa levar em consideração as transformações sociais para se repensar os fundamentos sobre os quais se organizam os currículos das Licenciaturas.

Nesse sentido, Abdalla (2012), ao realizar investigação com professores-estudantes do PARFOR⁶, sinaliza para a necessidade de se repensar o lugar da Didática na e para a formação de professores, refletindo sobre as diversas necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Por meio dos achados na pesquisa, assumiu que os discursos dos professores demarcaram os elementos que estruturam a ação Didática, depreendendo-a como o modo que o professor exerce a sua ação didática, que vai além do conteúdo, e essa ação não pode ser compreendida fora do contexto de ensino e aprendizagem.

Abdalla (2012) indica, ainda, que a Didática é a operação responsável por gerar o processo e seus produtos, sendo a ação didática definida, também, por um conjunto de operações e estratégias, que precisam levar em conta que a ação didática é

⁶ Programa Emergencial de Formação, criado a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que objetiva estabelecer ações e metas para a qualificação de professores que ainda não têm a formação para o exercício da docência.

desenvolvida pelo professor. A autora realça as contribuições que a disciplina de Didática pressupõe para fortalecer a articulação entre a teoria e a prática e para melhor intervir na realidade, vivenciada na ação docente. Enfatiza a necessidade dos professores compreenderem que a técnica por si só, ou várias receitas, não garantem uma boa aula, mas podem viabilizar o processo de ensino se estiverem associadas com as questões que envolvem o quê ensinar, e para que ensinar, concordando com Veiga (2006) e Araújo (2012).

Ao coletar narrativas de professores de uma universidade estadual da região Nordeste, Cunha (2012) investigou as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática. Nesse trabalho, a autora entende que a formação docente é compreendida como um processo contínuo, que se desdobra em várias facetas dentro da dinâmica educacional, onde se move por intermédio das demandas e desafios encarados ao longo da trajetória acadêmica do professor. A pesquisadora revelou que a maioria das aprendizagens construídas está relacionada com as reflexões sobre as práticas.

Logo, os professores aprendem a planejar ações para intervir em seu fazer pedagógico, observando que é uma tarefa diária que emerge no contexto escolar, apontando para necessidades pessoais e profissionais a serem repensadas. Cunha (2012) conclui realçando a aprendizagem da docência como um processo complexo, que se constitui por diferentes tipos de conhecimentos e experiências, enfatizando que aprender a ensinar é um processo que vai se constituindo com o desenvolvimento da prática pedagógica, envolvendo a participação de professores, alunos, contexto de sala de aula, entre outros.

Além disso, a pesquisa de Severo (2013), embora realce as dificuldades de professores de Didática acerca do reconhecimento da identidade do curso por não conhecerem os estatutos epistemológicos e o significado da Pedagogia, pontua que eles reconhecem a importância de práticas formativas a serem desenvolvidas do início ao fim do curso de Pedagogia, e indicam que todas as disciplinas da matriz curricular deveriam ser planejadas e executadas a partir dos problemas advindos das questões práticas.

Esses professores de Didática entendem que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o principal eixo que deve sistematizar o percurso é a unidade teoria-prática. O autor aponta que os professores compreendem que o projeto formativo do curso de Pedagogia é importante e indicam a necessidade de articulação

entre as disciplinas e o rompimento com a fragmentação entre a teoria e a prática. Severo (2013), ao concluir, afirma que se os professores de Didática conceberem melhor as bases epistemológicas da Pedagogia, poderão compreender quais as finalidades das disciplinas, assim como também compreenderão a relação existente nos componentes curriculares do curso.

Assim como Monteiro e Maia (2012) indicam a necessidade de relacionar o conhecimento teórico-científico e técnico-prático, Libâneo (2012) alerta para a imprescindibilidade de se buscar certa unidade no processo de formação docente, reconhecendo que a formação inicial e continuada de professores precisa “estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, a Didática, como componente curricular nos cursos de formação docente, precisa desenvolver a capacidade crítica dos professores para fomentar o desenvolvimento de métodos e o encontro real com a realidade escolar, mediando o processo educativo e suas vicissitudes, analisando os espaços educativos, não apenas como estruturas, e sim como lugar de formação intelectual e cidadã dos alunos, reconhecendo que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta. (TARDIF, 2007, p. 23)

O que nos permite concluir que o campo epistemológico da Didática precisa cada vez mais contribuir, para as reflexões sobre o ensinar, considerando que esse campo é responsável por debates sobre os fundamentos, condições e modos de mediação do processo que envolve o ato de ensinar na perspectiva de se alcançar aprendizados significativos.

Para que isso ocorra, não é suficiente termos organizado um projeto de curso de licenciatura, com: currículos, ementários, planejamentos com definições de conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação e bibliografia entre outros pontos mais. Faz-se necessário sabermos justificar por meio de conhecimentos científicos

(advindos do campo teórico ou do campo da prática), os quais devem fortalecer a percepção, a indagação, a autonomia, a criatividade, a reflexão do que seja o compromisso de um professor na mediação do processo de ensino e aprendizado, para que juntamente com seus alunos construam aprendizados que elevem suas capacidades intelectuais, pessoais e sociais.

Nesse sentido, é imprescindível que os cursos de licenciaturas, e neles, a disciplina Didática seja fomentadora de reflexões sobre questões, tais quais: *Como se está ensinando?*, explorando a percepção para a necessidade de se repensar, reestruturar aquilo que está sendo feito em relação à preparação teórico-metodológica e sua ação pedagógica; *Por que se ensina?*, fomentando a necessidade de reflexão acerca dos objetivos daquela determinada aula, quais as reais intenções daquilo que se propôs a ensinar; *A quem se ensina?*, despertando para a reflexão da compreensão do homem enquanto ser social, político e cultural, que precisa ser percebido em suas múltiplas dimensões; *O que se ensina?*, contribuindo para um pensar sobre os conteúdos, ou conhecimentos e saberes que estão sendo apresentados aos alunos, eles estão promovendo aprendizados, conseguem ser compreendidos, percebidos nas suas múltiplas inter-relações? (VEIGA, 2000; LIBÂNEO, 2014; CANDAU, 2014).

Como exposto, a literatura do campo da Didática indica embates e disputas de concepções acerca do objeto, papel e contribuições para a formação de professores.

No capítulo a seguir, serão descritas as opções metodológicas que orientaram a sustentação da investigação e possibilitaram os encaminhamentos da pesquisa a fim de que se analisasse como os licenciandos do curso de Pedagogia e os professores de Didática da CCSE /UEPA compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa, como já anunciado, tem como objetivo analisar como licenciandos do curso de Pedagogia e professores de Didática da CCSE /UEPA compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica.

Gatti (2008a), André (2008), Veiga (2010) e Damis (2010) destacam a necessidade da realização de mais estudos sobre o campo e a disciplina Didática, tendo em vista, entre outros aspectos: a perda do lugar da disciplina no currículo dos cursos de formação docente; o ensino da Didática ainda estar predominantemente ligado ao técnico-instrumental e de muitas pesquisas estarem afastadas das problemáticas vivenciadas na sala de aula, distantes dos problemas didático-pedagógicos.

Apoiando-se numa concepção de abordagem qualitativa, pressupõe-se que há “uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objeto e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

A opção por essa abordagem se justifica pela possibilidade de análise da realidade investigada, visto que favorece melhor visualização das particularidades do objeto de estudo e maior integração entre entrevistador e entrevistado. Lüdke e André (1986) destacam como características desta abordagem: o ambiente natural como sua fonte direta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados principalmente descritivos; maior preocupação com o processo do que com o produto; foco de atenção ao “significado” que os sujeitos dão às coisas e à sua vida; e análise de dados orientada pelo processo indutivo.

No processo de construção da pesquisa, o primeiro passo foi a realização do levantamento bibliográfico como possibilidade de inventariar as publicações do campo e sistematizar o panorama relativo ao assunto, considerando as contribuições dos demais pesquisadores (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Além do levantamento de publicações em livros, periódicos e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES), buscou-se trabalhos completos nos anais dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e nas reuniões do GT de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no

período de 2006-2012, eventos com expressiva referência no meio acadêmico e para o campo de estudo em particular. Para este levantamento, utilizou-se os descritores “Didática” e “Pedagogia” como critério orientador da busca.

Na sequência, descreve-se a pesquisa de campo, caracterizando o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos para levantamento de informações e procedimentos para análise dos dados.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Universidade do Estado do Pará (UEPA), especificamente no *Campus I* – Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), situado em Belém, capital do Pará.

A instituição, anteriormente denominada Fundação Estadual do Pará, instituiu-se da fusão de faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação, pela Lei Estadual n. 5.747, de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do estado. O seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto Presidencial de 04.04.1994, sendo organizada como autarquia de regime especial e estrutura *multi-campi*, gozando de autonomia didática, científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira patrimonial.

Atualmente, a UEPA constitui-se por vinte *campi*, sendo cinco em Belém e quinze encontram-se distribuídos nos municípios de Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra e Castanhal, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Saúde, Educação e Tecnologia.

A UEPA atende 17 mil licenciandos matriculados em 31 cursos de Graduação, nos cursos a distância e na Pós-Graduação *Lato e Stricto sensu*. Em um estado marcado pela diversidade, sua missão institucional é produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia no contexto brasileiro. Nesse sentido, a vocação institucional da UEPA está pautada no desenvolvimento do ser humano na região amazônica no contexto brasileiro, considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais (UEPA/PDI, 2016).

A partir desses aspectos, a UEPA, como instituição de Ensino Superior, tem se comprometido com as necessidades e desafios locais, na tentativa de preencher as lacunas que existem no desenvolvimento social, político, econômico e cultural do Estado do Pará, tanto pela via da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura, quanto pela parceria com outras instituições regionais, nacionais e internacionais.

O *Campus I* – Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), localizado em Belém, foi o escolhido para realizar a pesquisa de campo desta tese, sendo o local de atuação da pesquisadora. O CCSE é um órgão de administração setorial da UEPA que coordena, atualmente, os cursos de Licenciatura em: Geografia, História, Filosofia, Pedagogia, Matemática, Música, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Letras-Libras, Ciências da Religião, Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), Ciências Sociais e o Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue.

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará foi criado com a Faculdade Estadual de Educação, pela Resolução n. 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado através do Decreto n. 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial n. 93.111, de 13.08.1986 e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará (FEP) (UEPA/PPC, 2006).

Em sua proposta, o curso de Pedagogia destaca que seu objetivo é formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Básico e gestão escolar, bem como a formação crítica para intervir no contexto social em que se encontra inserido.

Nesse sentido, a Graduação em Pedagogia busca oferecer uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando-educador uma visão totalizadora do processo educativo. Tal perspectiva deve possibilitar a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua *práxis* pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar.

No período da realização da pesquisa, como exposto no quadro a seguir, o curso de Pedagogia da UEPA totalizava 1.370 licenciandos, regularmente matriculados, sendo 710 no *campus I* CCSE/Belém, onde foi realizada a pesquisa. Os demais licenciandos estavam distribuídos nos *campi* de Conceição do Araguaia, Igarapé-açu, São Miguel do Guamá, Moju, Vigia e Salvaterra.

Cabe destacar que em 2006, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA foi reformulado, objetivando expressar as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), aprovada em 14 de maio de 2006.

Com a reformulação, o PPC passou a apresentar uma estrutura curricular constituída por núcleos balizadores do processo formativo, denominados de Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador, de acordo com a Resolução n. 001 CNE/CP (BRASIL, 2006), como descrito no quadro a seguir:

Quadro 2: Núcleos estruturantes do processo formativo do Curso de Pedagogia

NÚCLEOS DE FORMAÇÃO	NÚMERO		PRESSUPOSTO
	DISC.	C. H.	
Estudos Básicos	11	1.060 h/a	Sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, atuará por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.
Aprofundamento e Diversificação de Estudos	23	2.160 h/a	Deverá estar em permanente processo de interação participativa com as diferentes áreas de atuação profissional, com fins de integrar-se à realidade; age e interage em manifestações pedagógicas que contribuam com o processo de aperfeiçoamento, mudança ou transformação processual no curso e na realidade local; ainda, está voltado às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades – procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.
Estudos integradores	7	840 h/a	Proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, 2006, p. 43-46.

Ao observar os núcleos estruturantes, é possível verificar que o desenho curricular do curso de Pedagogia investigado tem 41 disciplinas, com carga horária

total de 3.960 horas e 100 horas de Atividades Complementares, totalizando 4.060 horas.

A disciplina de Didática compõe o Núcleo de Estudos Básicos com mais onze disciplinas. Desse conjunto, oito disciplinas estão concentradas no 1º e 2º semestres do curso.

A distribuição das disciplinas pode ser conhecida no quadro a seguir:

Quadro 3: Distribuição de disciplinas por núcleo e respectiva carga horária

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/P
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS		
História da Educação	100	4
Filosofia da Educação	100	4
Sociologia da Educação	100	4
Psicologia Geral	100	4
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	80	3
Educação Infantil no Contexto Brasileiro	100	4
Fund. Teóricos e Met. em Educação Especial	80	3
Fund. da Educação de Jovens e Adultos	80	3
Didática	120	5
Fundamentos de Gestão Educacional	100	3
Metodologia Científica	100	4
TOTAL	1060	41
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS		
Estudos dos Números e Operações Matemáticas	100	4
Introdução a Geometria e Estudos e Funções	100	4
Linguagens Esp. e Comunicação Humana	80	3
Língua Brasileira de Sinais – Libras	80	3
Planejamento e Avaliação	80	4
Teoria do Currículo e Diversidade Cultural	80	4
Leitura e Produção de Textos	100	4
Atividades Físicas, Recreação e Jogos	100	3
Processos Linguísticos	80	3
Fund. Teor. e Metodologia da Linguagem	80	5
Forma de Expressão e Comunicação Artística	80	3
Geografia do Brasil e seu Ensino	80	4
Geografia da Amazônia e seu Ensino	80	3
História do Brasil e Met. do Ensino de História	80	3
História da Amaz. e Met. do Ens. de História	80	3
Química e Metodologia do Ensino de Ciências	80	3
Física E Met. do Ens. de Ciências	80	3
Biologia e Metodologia do Ensino de Ciências	80	3
Pesquisa Educacional	80	3
Tecnologia Educacional	80	3
Educ. em Instituições não Escolares e Ambientes Populares	80	3

Políticas Públicas e Educação	80	3
Eletivas	320	12
TOTAL	2160	86
NÚCLEO INTEGRADOR		
Estágio Supervisionado em Ens. Fundamental	200	6
Estágio Supervisionado em Ed. Infantil.	200	6
Estágio Supervisionado – Gestão Educacional	100	4
Estágio Sup. em Inst. não Escolares e Ambientes Populares	80	3
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I	80	3
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	80	3
Atividades Complementares	100	4
TOTAL	840	29

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA, 2006.

É importante salientar que a disciplina de Didática está ancorada no Núcleo de Estudos Básicos, sendo ofertada no segundo semestre do curso, constituindo-se por 120 horas/aula, cuja ementa propõe estudar:

- Pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentam a relação entre os sujeitos do processo ensino – aprendizagem;
- Histórico, objeto e as tendências pedagógicas da Didática, no atual cenário socioeconômico, político e cultural;
- A pesquisa como paradigma de uma formação e prática docente reflexiva;
- Planejamento Educacional: finalidades, importância, perspectivas e possibilidades de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico;
- Avaliação: importância, características, instrumentos e sujeitos, em perspectiva dialética. (UEPA/PPC, 2006, p. 66-67).

No próximo tópico é informado como se realizou a produção de dados e quem são os participantes da pesquisa.

3.2 A PRODUÇÃO DOS DADOS: os questionários, os grupos de discussão e as entrevistas

Os participantes da pesquisa são discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UEPA, *campus* I – CCSE/Belém.

Os dados de análise foram produzidos a partir de questionários aplicados a 151 licenciandos, grupos de discussão, envolvendo 38 licenciandos, e entrevistas com cinco professores do curso.

A seguir serão descritos como os dados foram produzidos.

3.2.1 Os questionários: levantamento inicial

Como primeira fonte de produção dos dados escolheu-se o questionário, estruturado no modelo do *Google Forms*⁷, que foi dirigido aos licenciandos do 3º e do 7º semestre do curso de Pedagogia.

O critério de definição dos semestres dos licenciandos levou em consideração o fato dos licenciandos do 3º semestre terem concluído a disciplina recentemente e os do 7º semestre poderem relatar a contribuição da disciplina no final do curso e em relação a outras disciplinas e experiências.

O questionário, de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido como uma técnica de investigação que tem por “objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O questionário, elaborado com um número mais ou menos elevado de questões e apresentado por escrito, permite levantar informações de um amplo universo de pessoas.

Para sua aplicação, a pesquisadora visitou as turmas que fariam parte desta pesquisa a fim de explicar aos licenciandos o objetivo desta e a importância da participação. Todos os licenciandos foram convidados. Foi ressaltado aos licenciandos que o questionário seria aplicado nos Laboratórios de Informática do CCSE por meio do instrumento *Google Forms*, visando facilitar a participação dos pesquisados e uma maior agilidade na organização dos dados.

A aplicação do questionário foi agendada com as seis turmas em dias específicos, conforme as suas disponibilidades. Tal estratégia de aplicação permitiu o alcance de 151 licenciandos participantes dessa etapa da pesquisa. O modelo do questionário encontra-se identificado como APÊNDICE 2.

Compareceram para preenchimento do questionário 36 licenciandos do 3º semestre do período da manhã; 23 licenciandos do 3º semestre do período da tarde; 18 licenciandos do 3º semestre da noite, 35 licenciandos do 7º semestre do período

⁷ *Google Forms* faz parte do pacote Google Drive e constitui-se em um serviço de armazenamento e sincronização de dados, foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012, como um formulário que dispõe de ferramentas estatísticas que possibilitam a análise de dados coletados. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminariosregionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

da manhã; 11 licenciandos do 7º semestre do período da tarde; e 28 licenciandos do 7º semestre do período da noite.

A partir dos dados levantados nos questionários, identificou-se que 92% dos licenciandos tinham idade entre 16 a 24 anos, 6% com idade entre 30 a 39 anos e apenas 2% tinham mais que 40 anos. Quanto ao gênero, 90,1% confirmaram a predominância feminina, dados estes encontrados também em outros estudos sobre o curso de Pedagogia, enquanto a presença masculina foi apenas de 9,9%.

Em relação ao Ensino Básico cursado pelos licenciandos, os dados revelaram que 49,7% cursaram em escolas privadas, 45,7% em escolas públicas e 4,6% em escola pública e particular.

3.2.2 Os grupos de discussão: aprofundando as informações

O grupo de discussão permite a manifestação de diferenças coletivas. É entendido como uma prática de pesquisa que busca, a partir de diferentes pensamentos dos indivíduos do grupo, reconstruir discursivamente o grupo social ali representado. A finalidade do grupo é reestabelecer a atuação ativa do indivíduo na pesquisa, permitindo a este defender a sua opinião livremente. O objetivo da investigação é que vai conduzir a reconstrução discursiva do grupo. O desenho de um grupo de discussão é livre e artesanal, onde as decisões a serem tomadas se originam por meio da formação e da experiência do pesquisador. O pesquisador no grupo de discussão é o facilitador para que os participantes do grupo se identifiquem e se reconheçam como pertencentes ao grupo (CALLEJO, 2002, 2001; ALONSO, 1998; CANALES; PEINADO, 1994).

Em relação à organização do grupo de discussão da pesquisa em tela, levaram-se em consideração as características dos participantes, ou seja, estar matriculado no curso de Pedagogia da UEPA, ter cursado a disciplina Didática, ter respondido ao questionário e apresentar disponibilidade para estar na reunião do grupo.

Após os licenciandos terem respondido o questionário, todos foram convidados a participar das discussões em grupo com o objetivo de aprofundar as questões já respondidas por eles.

Os grupos de discussão com licenciandos foram realizados com cada semestre/turma em separado, a partir de agendamento prévio, em data e local marcados.

Aceitaram esse convite oito licenciandos do 3º semestre do período da manhã; oito licenciandos do 3º semestre do período da noite; oito licenciandos do 7º semestre do período da manhã; seis licenciandos do 7º semestre do período da tarde; e oito licenciandos do 7º semestre do período da noite, totalizando 38 licenciandos.

As discussões foram conduzidas com base na apresentação da sistematização dos resultados dos questionários. Os licenciandos foram estimulados a comentar os resultados apresentados. Cada grupo pôde falar livremente suas opiniões sobre cada questão do questionário, o que permitiu explorar aquilo que ficou vago e não evidente nas respostas dos questionários.

Os grupos de discussão tiveram a duração mínima de 1h36 e máxima de 2h09. Os cinco encontros foram audiogravados e transcritos para análise a partir das discussões desses grupos, permitindo a compreensão dos licenciandos sobre a importância da disciplina para a formação dos professores para a Educação Básica, por meio de temáticas levantadas sobre o papel da disciplina, objeto, aspectos políticos educacionais que envolvem o ato de ensinar, ou seja, as práticas pedagógicas num ambiente escolar e em outros. A pesquisadora procurou deixar o grupo à vontade para que os alunos pudessem expressar seus pensamentos sobre as temáticas levantadas.

3.2.3 As entrevistas: o diálogo com as professoras

A entrevista semiestruturada foi escolhida como uma das estratégias de levantamento de dados por ser uma técnica que tem como objetivo “construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa”. É uma técnica que favorece a comunicação e permite “uma conversa a dois ou entre vários interlocutores”, ou seja, é uma conversa norteada por objetivos que buscam alcançar dados para o objeto pesquisado. Pelo fato de ser semiestruturada, permite a combinação de perguntas fechadas ou abertas, facilitando assim ao entrevistado ser livre para discorrer sobre o tema sem ficar preso à indagação formulada (MINAYO, 2009, p. 64-65).

A entrevista é uma fonte de informação que permite levantamento de dados secundários ou primários. Nesta tese, foi utilizada como fonte de informação de “dados secundários” os quais são tidos como “objetos principais da investigação qualitativa”, por evidenciarem informações que foram produzidas por meio de diálogo

com o sujeito entrevistado, e os dados produzidos revelam reflexões pessoais desse sujeito e da realidade experienciada por ele (MINAYO, 2009, p. 64-65).

Para iniciar a entrevista com os professores, solicitou-se anteriormente à coordenação do curso de Pedagogia o quadro de lotação docente de 2011 a 2016. A partir do quadro geral de lotação, identificaram-se os professores que ministraram a disciplina de Didática nesse período: dez professoras e um professor. Desse universo, uma era a pesquisadora, mas foi excluída desse conjunto, então, definiu-se o possível grupo de sujeitos a dez docentes no total.

Com a contribuição da coordenação do curso, foi feito contato com os dez professores e, com isso, constatou-se que duas professoras substitutas já não estavam na UEPA, pois tinham se efetivado como docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim, restaram sete professoras e um professor como participantes potenciais da pesquisa.

Após o contato, agendou-se um encontro com os sete docentes a fim de apresentar o objetivo de pesquisa e convidá-los para as entrevistas. Todos os professores que se conseguiu contactar se prontificaram a ser participantes da pesquisa. No entanto, no momento de agendar as entrevistas, somente cinco conseguiram efetivamente atender ao convite. Os que não participaram alegaram dificuldades pessoais e profissionais relativas a seu tempo.

As entrevistas semiestruturadas com as professoras foram agendadas, de acordo com a disponibilidade delas, e foram audiogravadas e transcritas. Tiveram duração entre 45m a 1h14m.

O Quadro 4, a seguir, apresenta o perfil das cinco professoras participantes da pesquisa, a fim de destacar as informações mais relevantes. Vale ressaltar que durante a tese, essas professoras receberam o nome de flores, para permitir o anonimato destas.

Quadro 4: Apresentação das professoras de Didática

Professoras	Tempo e vínculo institucional	Formação	Tempo de Experiência com a disc. Didática	Tem experiência na Educação Básica
Margarida	Efetiva 07 anos	Graduação em Pedagogia; Doutorado em Educação.	07 anos	Educação Básica Rede pública

Hortênsia	Efetiva 24 anos	Graduação em Pedagogia; Doutorado Educação.	20 anos	Educação Básica Rede pública
Magnólia	Efetiva 14 anos	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.	06 anos	Educação Básica Rede pública
Dália	Efetiva 18 anos	Pedagoga; Mestrado em Educação.	18 anos	Sim/ Rede pública
Yasmin	Efetiva 25	Pedagogia; Mestrado em Educação; Doutoranda atualmente.	23 anos	Educação Básica Rede pública

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Em relação às análises dos dados, apoiou-se preferencialmente na análise de conteúdo, defendida por Gomes (2009) e outros autores, como Bardin (1979). Essa possibilidade permite analisar informações textuais e identificar suas propriedades de forma sistemática, observando as principais recorrências e discrepâncias para a organização de eixos de análise.

Bardin (1979) defende que pertencem “ao domínio da análise do conteúdo, todas as iniciativas que a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo” (BARDIN, 1979, p. 42).

Gomes (2009, p. 82) relata que a análise de conteúdos surgiu como técnica de pesquisa no século XX, “inicialmente era concebida a partir de uma perspectiva quantitativa”, uma vez que essa técnica de pesquisa canalizava “para a descrição, objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

O autor aponta que em 1979, Bardin, por meio de sua obra clássica sobre Análise de Conteúdo, traz um conceito mais extenso sobre esse tema, considerando essa um conjunto de técnicas, abrindo o caminho para que esse conjunto pudesse utilizar indicadores quantitativos ou não. Isto provocou avanços na utilização da Análise de Conteúdo. Assim, Gomes (2009, p. 85) destaca que os conteúdos de materiais de pesquisa podem ser analisados por várias maneiras e evidencia as

seguintes: “análise de avaliação; análise de expressão; análise de enunciação; análise temática”.

Por isso, destaca-se que nesta tese a Análise de Conteúdo foi realizada a partir da técnica de análise temática, esta que “como o próprio nome indica, o conceito central é o *tema*. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2009, p. 86, grifos do autor).

Gomes (2009) considera que trabalhar com análise temática é buscar descobrir quais são os núcleos de sentido que estão compondo determinada comunicação, considerando a presença ou a frequência que esse sentido aparece em relação ao objetivo da análise.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo em uma pesquisa qualitativa são: categorização, inferência, descrição e interpretação e estes não ocorrem necessariamente de forma sequencial.

As análises dos grupos de discussão com os licenciandos e das entrevistas com as professoras foram feitas, a princípio, separadamente, ou seja, cada um dos cinco grupos foi analisado; e cada uma das entrevistas com as cinco professoras também, buscando categorizar os dados, descrevê-los e então interpretá-los.

A construção da categorização foi surgindo pelos conteúdos expressos pelos licenciandos na discussão em grupo e pelas professoras nas entrevistas. Essas foram expressas por meio da linguagem oral, que foram transcritas na íntegra; e a partir de leituras minuciosas dessas transcrições, foram sendo revelados os temas nos conteúdos produzidos, que foram transformados em categorias de análise.

Com isso, houve a proximidade com os temas que estavam sendo revelados nos enunciados. Segundo Gomes (2009, p. 87), o tema pode ser enunciado pela “palavra como uma unidade trabalhando com todas as palavras de um texto ou apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo”. Assim, procurou-se demarcar alguns enunciados que foram considerados reveladores de temáticas. E estes foram a cada leitura tornando-se perceptíveis e, dessa maneira, foi possível demarcar os três eixos de análise: Didática: do como ensinar a leitura do contexto de ensino; Didática: reflexão crítica sobre o papel do professor; e Didática: a articulação teoria-prática.

Quando iniciadas as primeiras leituras dos grupos de discussões, muitas informações já estavam sendo reveladas, mas o foco principal não eram as opiniões

isoladas, e sim a “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema” (GOMES 2009, p. 79). Logo, buscou-se, cuidadosamente, constatar as falas que representavam aquele grupo, seja o grupo de licenciandos ou de professoras. A partir dos conteúdos transcritos estes revelavam os pensamentos que demarcavam certa temática, que se repetiam nas discussões dos licenciandos e nas falas das professoras, tornando-as marcantes. E foi assim que os conteúdos iam sendo coloridos. As cores foram escolhidas de acordo com os temas evidenciados: verde para os conteúdos que se aproximavam do eixo 1; amarelo para o eixo 2; e rosa para o eixo 3. As cores permitiram evidenciar em que eixo agrupar os conteúdos revelados.

É importante destacar que o mesmo conteúdo, expresso em determinado trecho da discussão feita por um grupo, era percebido no grupo seguinte que seria analisado. Isso revelou “muitos pontos em comum”, mesmo com expressões ditas com suas singularidades próprias; além disso, percebeu-se também “diversidades de opiniões” sobre o mesmo eixo temático. Sobre isso, Gomes (2009, p. 80) afirma que em uma pesquisa qualitativa as análises e interpretações geradas devem “caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”.

Após a categorização do grupo de discussão com os licenciandos e as entrevistas com as professoras, organizados em eixos, para a descrição dos dados foram mantidas as expressões dos discursos por meio da oralidade, reveladas nas transcrições.

Em relação à direção da análise de conteúdo temática, realizada nesta pesquisa, foi seguida a trajetória de análise indicada por Gomes (2009), esta que se desenvolve em duas etapas.

Na primeira etapa, foi realizada uma leitura minuciosa de todo o conteúdo que estava sendo revelado em cada eixo de análise. Por meio dessa leitura: buscou-se alcançar a “visão de conjunto”; compreender “as particularidades” do conteúdo analisado; construir “pressupostos iniciais”, os quais foram determinantes para se analisar e interpretar a compreensão dos dados coletados, elaborando, assim, a “classificação inicial” dos conteúdos a serem analisados. Por fim, determinou-se “conceitos teóricos” que serviriam para embasar e orientar as análises (GOMES, 2009, p. 91).

Na segunda etapa, realizou-se uma exploração profunda do material anteriormente destacado: aqueles que foram retirados, representando pensamentos

das discussões de grupo ou entrevista dos professores. Logo, a partir disso, procurou-se construir um diálogo entre os conteúdos presentes nos eixos, gerando assim identificações em alguns conteúdos.

Foi necessário utilizar inferências para clarear a ideia dos conteúdos e procurou-se também destacar a presença de determinado conteúdo, considerando que este foi revelador, sendo classificado em um determinado eixo de análise.

Desse modo, obtiveram-se diferentes percepções que foram identificadas em determinados eixos e por meio destas, discutiu-se partes do texto analisado. Assim, foi-se reagrupando os conteúdos temáticos retirados em textos e fragmentos dos grupos de discussão e entrevistas com as professoras, revelados em cada eixo, por meio dos quais surgiu a construção final de um texto para cada eixo temático analisado.

Assim, a produção final do texto construído ocorreu a partir dos textos de análise e neste as considerações da pesquisadora, assim como as de outros estudos e de conceitos teóricos, buscando, por meio das análises, um texto final que pudesse dialogar com os objetivos desta tese, com a questão norteadora e os pressupostos aqui identificados.

Desse modo, entende-se que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 2001, p. 79). Logo, o resultado da pesquisa revelado nas análises se tratando de ciências numa abordagem qualitativa não são consideradas verdades prontas e acabadas. Para a compreensão do conjunto do material empírico da pesquisa e a identificação dos enunciados analisados, no próximo capítulo será sistematizada a codificação utilizada no inventário que segue.

Quadro 5: Inventário de documentos da pesquisa.

1 – QUESTIONÁRIO			
CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS	TURMAS
AQ 01	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 7º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 13/04/2017.	P7ºs Manhã
AQ 02	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 7º semestre do turno tarde no CCSE/Belém em 19/04/2017.	P7ºs Tarde
AQ 03	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 7º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 17/04/2017.	P7ºs Noite
AQ 04	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 3º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 07/04/2017.	P3ºs Manhã
AQ 05	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 3º semestre do turno tarde no CCSE/Belém em 05/04/2017.	P3ºs Tarde
AQ 06	Arquivo – Questionário	Questionário realizado com licenciandos do 3º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 10/04/2017.	P3ºs Noite
2 – MATERIAL EM ÁUDIO			
CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS	GRUPO DE DISCUSSÃO DE LICENCIANDOS (GDL)
AA 01	Arquivo em áudio	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 15/05/2017.	GDL 7ºs
AA 02	Arquivo em áudio	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno tarde no CCSE/Belém em 22/05/2017.	GDL 7ºs
AA 03	Arquivo em áudio	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 18/05/2017.	GDL 7ºs
AA 04	Arquivo em áudio	Grupo de discussão com licenciandos do 3º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 08/05/2017.	GDL 3ºs
AA 05	Arquivo em áudio	Grupo de discussão com licenciandos do 3º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 05/05/2017.	GDL 3ºs
AA 06	Arquivo em áudio	Entrevista com a Professora Magnólia, CCSE/Belém em 06/03/2018.	-
AA 07	Arquivo em áudio	Entrevista com a Professora Margarida, CCSE/Belém em 12/03/2018.	-

AA 08	Arquivo em áudio	Entrevista com a Professora Dália, CCSE/Belém em 13/03/2018.	-
AA 09	Arquivo em áudio	Entrevista com a Professora Yasmin, CCSE/Belém em 15/03/2018.	-
AA 10	Arquivo em áudio	Entrevista com a Professora Hortênsia, CCSE/Belém em 12/03/2018.	-
3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM LICENCIANDOS E PROFESSORES			
TR01	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 01/09/201, totalizando 22 páginas.		GDL 7ºs
TR02	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno tarde no CCSE/Belém em 01/09/201, totalizando 48 páginas.		GDL 7ºs
TR03	Grupo de discussão com licenciandos do 7º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 05/09/2017, totalizando 27 páginas.		GDL 7ºs
TR04	Grupo de discussão com licenciandos do 3º semestre do turno noite no CCSE/Belém em 13/09/2017, totalizando 53 páginas.		GDL 3ºs
TR05	Grupo de discussão com licenciandos do 3º semestre do turno manhã no CCSE/Belém em 14/09/2017, totalizando 24 páginas.		GDL 3ºs
TR06	Transcrição da entrevista Professora Magnólia, 07 a 09/03/2018 totalizando 12 páginas.		
TR07	Transcrição da entrevista Professora Margarida, 16 a 18/03/2018 totalizando 11 páginas.		
TR08	Transcrição da entrevista Professora Dália, 19 a 22/03/2018 totalizando 13 páginas.		
TR09	Transcrição da entrevista Professora Yasmin, 23 a 25/03/2018 totalizando 11 páginas.		
TR10	Transcrição da entrevista Professora Hortênsia, 01 a 03/04/218 totalizando 10 páginas.		
	Açucena está sendo aguardada para a entrevista.		
4 – OUTROS DOCUMENTOS			
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA.			

Fonte: elaborado pela autora.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISES: as contribuições da didática para a formação de professores da Educação Básica

4.1 DIDÁTICA: do como ensinar à leitura do contexto de ensino

Neste eixo, apresentam-se as reflexões que evidenciaram a compreensão das contribuições da Didática na relação com o “como ensinar” ou “como dar uma boa aula” e “como é a leitura do contexto de ensino”. São duas elaborações distintas que coexistem no universo de compreensões de licenciandos e professores.

Nos grupos de discussão com os licenciandos foi possível perceber que ao evocarem as lembranças do primeiro contato com a disciplina ou com observações de outros a respeito dela, estes trouxeram um conjunto de expectativas sobre o papel da Didática no curso de Pedagogia associado, sobretudo, ao “como ensinar”:

[...] Eu tinha essa expectativa **de que a didática me ensinaria a como ministrar uma boa aula**. (GDL 3^{os}).

[...] Quando eu fui aprovado falaram: "olha, a matéria mais importante do curso, digamos assim, uma das... a “mais”, **é a Didática porque nela tu vai aprender a como trabalhar dentro da sala de aula**". (GDL 3^{os}).

[...] Eu acho que é a primeira impressão que nós temos da disciplina de Didática, a primeira coisa que vem na nossa cabeça quando a gente ficou sabendo sobre a disciplina, foi: **“agora a gente vai aprender a dar aula!”** (GDL 7^{os}).

Os excertos das entrevistas das professoras confirmam que elas percebem esse movimento dos licenciandos no início do curso:

[...] Porque ele [o aluno] tem uma visão ainda muito instrumental da disciplina, né? Aí, ao dizer, quando fala assim: “esse professor não tem uma boa didática, né? O professor fulano de tal não tem boa didática”. Então mostra que **ele está colocando a didática como sinônimo de que é saber aplicar as técnicas de ensino**, que utiliza adequadamente as técnicas. Então, acho que dá ainda uma visão muito restrita da **Didática com apenas o ato de aplicar adequadamente as técnicas de ensino**. (Prof.a. Magnólia).

Eu acho que **pelo próprio nome da disciplina Didática**. Didática quer dizer algo que **vai me ensinar a ser didático**, a ter didática e

eles ouvem muito isso... Olha, o professor bom é o professor didático, então, eles fazem essa relação. (Profa. Margarida).

Os enunciados dos licenciandos e professores revelam que ao chegarem para cursar Pedagogia, a palavra Didática parece marcada pela perspectiva de instrumentalização de uma aula e pela ideia de que basta potencializar o meio que se utilizará para ensinar para garantir-se um ensino eficiente.

O resultado dos questionários aplicados para os 151 licenciandos em relação à questão sete, onde se buscou identificar qual a visão que os licenciandos tinham sobre Didática antes de cursarem a disciplina, apontou que 41,5% (63 licenciandos) concebiam que na disciplina aprenderiam a ministrar uma boa aula; 21,2% (32 licenciandos) compreendiam que aprenderiam exclusivamente as técnicas de ensino; 21,2% (32 licenciandos) entendiam que estudariam sobre as dimensões técnicas, político-sociais e humanas que estão presentes na relação ensino e aprendizado e 15,9 % (24 licenciandos) a relacionaram com questões que envolvessem ensino e aprendizagem.

Essa percepção da Didática, vinculada enfaticamente ao como ensinar, também foi evidenciada na pesquisa de Araújo e Paiva (2012, p. 10), que apontaram que os licenciandos, ao iniciarem a disciplina de Didática, compreendiam a disciplina “ainda com a perspectiva de obter um receituário, desconhecendo, muitas vezes, a complexidade por trás de cada relação professor-licenciando-escola que se apresenta”.

Isto leva muitos licenciandos e professores a assimilarem na Didática unicamente a dimensão técnica? A produção da área contribui com algumas explicações (LIBÂNEO, 1994, 2012; VEIGA, 1989, 2000; ANDRÉ, 2014; SAVIANI, 2007).

A Didática, desde a sua origem com Comênio (1657), foi demarcada pela forte intenção de se ensinar a ensinar, sendo criada como uma *arte de ensinar*. Para esta arte ser aprendida, Comênio escreveu *A Didática Magna* como um método possível e capaz de preparar professores a exercerem melhor esta arte.

É preciso lembrar também que algumas concepções pedagógicas reforçaram essa ênfase da Didática. A Didática Tradicional, característica até a década de 1930, era “entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação técnica do ensino e do estudo” (VEIGA, 1989, p.41). O método de ensino utilizado, baseado nessa concepção, era “calcado nos cinco passos formais de

Herbart: preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação” (VEIGA, 2000, p. 44).

No final da década de 1960, a Pedagogia Tecnicista também estava baseada na racionalidade técnica, ancorada no positivismo (VEIGA 1989; SAVIANI, 2007).

É fato que na base histórica brasileira, durante um longo período, a Didática foi utilizada na formação de muitos professores, pautada na perspectiva da racionalidade técnica. Apesar da busca por novos sentidos, a reprodução desta visão da Didática apenas instrumental vem sendo permeada ainda hoje na academia, isto porque é marcada por fortes resquícios de uma herança histórica e cultural fortemente presente na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições básicas e superiores de ensino, alcançando professores e licenciandos.

Assim, é compreensível que os licenciandos na UEPA, ao iniciarem o curso de Pedagogia ainda concebiam a Didática unicamente pautada na expectativa do como ensinar. No entanto, foi possível observar outras elaborações e sentidos acerca das contribuições da Didática no contato com os licenciandos. Esses outros sentidos foram decorrentes de outras experiências, reflexões e teorizações, oportunizadas pelo curso.

Os enunciados a seguir evidenciam outras formas de elaboração acerca da disciplina de Didática no decorrer do curso de Pedagogia na UEPA, superando a ideia da Didática instrumental (focada exclusivamente no como ensinar) e considerando outros contextos e propósitos do ensino.

[...] A didática não é uma coisa mecânica, mas ela vai se adaptando pelo teu público, né? [...] E eu acho que é isso que mudou na nossa cabeça. Antes, a gente achava que a didática era uma técnica, uma forma de ensino, que a gente ia aprender como dar uma aula e iríamos ser bons professores através da didática. (GDL 3^{os}).

[...] Antes eu achava que o professor que tinha, que usava várias técnicas de ensino, ele tinha didática, aquele que não usava, não tinha didática. E hoje eu entendo que não. Que o professor que usa várias técnicas, ele tem didática, mas o que só trabalha com exposição oral, ele também tem a didática dele. E dependendo da forma como ele conduz aquilo, pode ser muito mais eficaz [...]. Então, para mim, **hoje, didática não é só aquele professor que usa técnicas, vai muito além. Também tem que estar relacionado com a questão social** [contexto de ensino]. (GDL 7^{os}).

Quando os licenciandos afirmam que a Didática tem que ir “se adaptando ao público” e estar relacionada à “questão social”, contrapondo-se à Didática como

aplicação de técnicas e como mecanização, eles já denotam uma compreensão da Didática como uma disciplina capaz de contribuir com a leitura do contexto do processo de ensino e aprendizagem. Parecem reconhecer que a docência deve ser compreendida como uma ação complexa que “exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício [...] e múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2004, p. 40-41).

Esse aspecto – importância da Didática em oferecer elementos para interpretar e fundamentar o contexto e a prática do ensino – é reforçado por três professoras:

[...] Como ele vai dar aula, não que isso não seja importante, mas o que eu quero que **ele de fato compreenda é que aula é essa que ele quer**, o que ele vai precisar trabalhar, qual é o **contexto em que essa aula está envolvida**, o que de fato tem que ser trabalhado lá quando ele for professor. O **“como” está permeando essas questões**. (Profa. Yasmim).

[...] Acho que a gente tem que **dar inicialmente um fundamento, a base para que esse aluno** tenha possibilidade de construção, mas a gente **não tem condições e nem alcançaria dar isso de forma conclusa, completa para esse aluno** [...] Como se fosse uma receita. Isso é inalcançável. Então eu posso dizer: - Olha, a gente pode fazer uma receita de **n** formas com ingredientes **x**, mas eu não posso dizer “faça essa receita dessa forma”. Então, ele tem que saber se ele tiver num trabalho na escola como técnico, como docente, **ele vai ter que ter uma base de como elaborar alguns instrumentos de ensino, instrumentos pedagógicos e fundamentar isso**, mas ele só vai conseguir construir isso se ele já tiver um fundamento. Então, veja, quando você faz uma autoescola pra aprender a dirigir, **a gente aprende tudo na base teórica**, uma instrução técnica de como fazer, conduzir aquilo. O primeiro momento que você tem é um choque, tem medo do trânsito, você tem medo da buzina do carro, você estanca o carro, te dá pânico... Tudo acontece! Até você ter o domínio do veículo e ter domínio do espaço que tu vais transitar aquele veículo, além dos códigos da leitura dos sinais e tal. **Depois que tu tens esse domínio**, tu diriges, tu transitas da forma que quiseres, dirige só com uma mão, que é errado, segura na marcha, fala ao celular, xinga os outros, tudo é errado, mas por que a pessoa faz isso? **Porque ela se sente segura para modificar aquilo que ela aprendeu como uma técnica inicial, como uma teoria inicial**. E aí ele teria sua própria forma de dirigir. Uns para o lado errado, outros não, mantém-se na linha, porém tem domínio próprio. **Então, assim, eu penso que deveria ser a Didática: você dá o fundamento, dá orientação, instrui baseado em algumas técnicas, em algumas estratégias, mas o aluno, a partir da apropriação do reconhecimento disso, quando ele consegue encontrar um significado próprio, ele vai modificar isso, conforme o contexto que lhe é apresentado**. (Profa. Dália).

[...] Acho que **a didática é uma disciplina que ajuda a interpretar a prática de ensino de uma maneira mais abrangente**, ou seja, ela

ajuda o aluno entender essas práticas pedagógicas que o professor desenvolve em sala de aula numa perspectiva de **entender**, digamos assim, **os fundamentos dessas práticas. Por que ele escolhe** essa ou aquela técnica de ensino para trabalhar? Por que o professor desenvolve esses conteúdos que vão fazer uma relação entre a educação e sociedade? (Profa. Magnólia).

As professoras enfatizam a importância de a Didática contribuir com a fundamentação teórica da ação, ou seja, de oferecer elementos que promovam reflexões sobre o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, o professor pode e deve ‘lançar mão’ de procedimentos, mas precisa perceber que “não está trazendo para a sua sala de aula apenas técnica, mas toda uma teoria que a sustenta” (MARTINS, 2006, p. 40).

Esse esforço de superação do “como ensinar” e aplicar prescrições para “leitura do contexto de ensino”, fundamentado teoricamente, pode ser percebido na reflexão sobre o tema do planejamento de ensino, um dos conteúdos mais presentes e valorizados na disciplina de Didática.

[...] [A Didática] envolve uma dimensão abrangente de aspectos, ele [o aluno] tem que saber ter critérios para a organização do seu planejamento de ensino, organização do trabalho pedagógico, ele tem que saber selecionar conteúdo, selecionar as técnicas de ensino, saber dominar as tecnologias educacionais, **mas tudo isso não numa expectativa meramente tecnicista, mas entendendo os porquês? Por que ele vai selecionar isto e não aquilo, né? Então, essa visão social da educação, ela está interpassando essas escolhas, essas opções teóricas, metodológicas do professor.** (Profa. Magnólia).

[...] Vai estar aqui [a Didática] no planejamento de ensino que é o plano de curso, plano de unidade, plano de aula e tudo que envolve isso: **objetivos, metodologias, a reflexão em relação aos conteúdos.** (Profa. Hortênsia).

As professoras, ao destacarem que é importante que os licenciandos “entendam os porquês” de selecionarem “isto ou aquilo”, refletindo sobre os objetivos e conteúdos e reconhecendo suas opções teóricas e metodológicas, deslocam a Didática de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva mais crítica.

Apesar da reconhecida importância do planejamento como conteúdo de formação e como prática pedagógica, a análise dos dados da pesquisa identificou contradições que merecem ser apontadas.

A análise da 6ª questão do questionário evidenciou que a disciplina de Didática foi percebida com pouca interação com as demais disciplinas do currículo. Numa

escala de 1 a 5, que indicava o grau de interação da disciplina com as outras disciplinas, 77 estudantes (51%) escolheram as alternativas um e dois (nenhuma ou pouca interação) e apenas 8,6% selecionaram a alternativa cinco, relacionada a total interação. Esse resultado evidencia a dificuldade de professores de Didática, bem como de seus colegas, de efetivarem um planejamento integrado com outras disciplinas do currículo de Pedagogia.

E os enunciados da entrevista com a Profa. Hortênsia indicam que, embora a professora reconheça a importância do planejamento integrado, admite que existem dificuldades que inviabilizam a realização deste. Admite que apesar de valorizar-se tanto nas discussões de planejamento a necessidade do trabalho coletivo, os professores da disciplina Didática têm dificuldade de colocar isso em prática.

[...] Uma das grandes dificuldades que eu sempre percebo [...] **é que nós professores de Didática não sentamos para planejar.** [...] Então, eu percebo que cada um fica muito a critério do que quer fazer, **não há uma ação conjunta que é o que a gente tanto prega enquanto professor, o planejamento coletivo e nós não fazemos isso** na universidade. [...] ainda trabalhamos muito individual, cada um na sua. Essa é uma dificuldade. (Profa. Hortênsia).

A fala da Profa. Hortênsia deixa evidente a sua percepção para a importância de que o professor não deve isolar-se no ato de planejar. Enaltece o quanto é importante a troca entre os professores, entendendo essa interação como necessária para a realização de um planejamento de forma conjunta. Assim, percebe-se que o planejamento coletivo traz benefícios para os professores participantes por intermédio da circularidade de saberes, visto que promove a troca de experiências e questionamentos uns com os outros. Dessa maneira, o trabalho coletivo se constitui em um importante vetor capaz de impulsionar a dimensão formadora.

Ainda sobre os desafios do planejamento de ensino na formação docente, a pesquisa de Severo (2013) aponta que há preocupação entre professores de Didática em relação à distância que há entre os professores que trabalham com as disciplinas consideradas teóricas e os que trabalham com disciplinas práticas, visto que não estabelecem uma relação entre si, não havendo integração entre as unidades curriculares.

Certamente, é possível perceber a necessidade que os professores de Didática compreendam, vivenciem e transmitam a importância do planejamento coletivo de uma mesma disciplina, entre as disciplinas consideradas teóricas e práticas, assim

como mantenham uma estreita relação com o conhecimento curricular que está formando o licenciando: o futuro professor.

Segundo Fusari (1993, p. 70), “a realização de um trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns”. É nessa mesma compreensão que Fazenda (2011, p. 39) salienta que para se alcançar a “superação da fragmentação da prática” é necessário tornarmos essa prática percebida como “o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulados de propostas e planos de ação”, os quais convergem para a o alcance de um determinado fim. Logo, entende-se que o planejamento envolve determinação, compromisso, colaboração, percepção, criticidade e interdisciplinaridade, entre outras questões.

Ademais, é importante destacar que as entrevistas revelaram que há uma compreensão da disciplina de Didática como campo de conhecimento interdisciplinar. Isso fica evidente nos excertos a seguir.

[...] Ela [Didática] **concentra um conjunto de informações advindas de outras áreas como a Filosofia, Psicologia, a História da Educação, a Sociologia da Educação**, que traz o entendimento de como se constrói esse processo do ensinar e do aprender junto aos alunos, que são informações básicas para aquele que pretende ser professor se situar também dentro de um campo de conhecimento que não é um campo de conhecimento que é unilateral ou que é baseado em uma única ciência. A nossa formação é o conjunto desses construtos científicos **advindo de várias áreas** e a Didática consegue agregar isso quando ela dá orientação para o ensino, para a aprendizagem, para o planejamento, para a avaliação. (Profa. Yasmim).

[...] Didática é importante porque **precisamos dos conhecimentos desta disciplina em todas as outras disciplinas**. É impressionante, a gente teve várias disciplinas importantes, mas todos os professores sempre cobram algum conhecimento que a gente pode adquirir através da disciplina de Didática e quando a gente diz que não tem ou ainda está aprendendo, ou não sabe direito, eles sempre nos remetem a essa frase clássica: “– Mas vocês não aprenderam? Não tiveram Didática?” (GDL 3^{as}).

Os enunciados revelam uma percepção de que a interdisciplinaridade é compreendida como importante na formação docente e isto indica que há evidências de que a educação é constituída como um projeto social e não individual. Por isso, Severino (2008, p. 41) destaca que “tanto quanto o agir, também o saber não pode se

dar na fragmentação: precisa acontecer da perspectiva da totalidade [...] impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social”.

Além disso, Veiga (2014, p. 330) alerta que a formação docente implica a constituição de conhecimentos peculiares a múltiplos contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. É um desenvolvimento permanente e é um processo interdisciplinar por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Assim, entende que: “Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente” (VEIGA, 2014, p. 330).

Mas, apesar de existir uma consciência dos professores de Didática em relação à importância da interdisciplinaridade da disciplina com as demais disciplinas do curso de Pedagogia, e com outros espaços que possam contribuir para a formação dos licenciandos, os resultados desta pesquisa revelam que essa relação interdisciplinar não vem acontecendo, e quando acontece é de forma incipiente.

Essa conclusão se deu a partir das análises dos questionários respondidos por 151 licenciandos, onde somente 8% consideraram que houve uma interpelação da Didática com as demais disciplinas. Este resultado foi também debatido com os GDL, e todos os grupos consideraram que realmente não houve essa relação interdisciplinar. E a fala do Grupo de discussão de licenciandos-GDL, anuncia que a falta de inter-relação e interdisciplinaridade entre as disciplinas é observada pelos licenciandos.

Bom naquele mesmo semestre que nós estávamos estudando também a disciplina de educação infantil e seria uma coisa que casava, poderiam conversar muito mais as disciplinas Didática e a Educação Infantil mas da forma com que ela foi tratada isso não aconteceu. (GDL4sm)

A fala da professora Hortênsia vem reafirmar a leitura dos licenciandos em relação ao contexto de ensino, concernente à falta de uma relação interdisciplinar na condução do mesmo.

[...] mas se a gente tem dificuldade em trabalhar com os colegas que em tese seriam mais próximos que são, os de didática, imagine com os demais. Isso [interdisciplinaridade] é uma coisa que particularmente eu considero muito importante, porque quando

você trabalha integrado, entra na questão aí até transdisciplinar, não é nem interdisciplinar, até avança porque você já vai lidar com outras disciplinas, mas realmente não acontece e assim eu acho que isso é uma questão do curso [Pedagogia]. O curso teria que estar provocando isso via coordenação, para termos esses momentos. (Profa. Hortênsia).

Vale destacar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia traz, entre os seus “princípios básicos, filosóficos e norteadores”, conceber:

uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando - educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar. (PPP, p. 40)

Os relatos dos licenciandos e da professora Hortênsia, aqui transcritos, desencadeiam indícios para a necessidade de haver um movimento interdisciplinar entre todas as disciplinas do curso de Pedagogia. No entanto, nesta tese o nosso foco tem sido a disciplina Didática nessa licenciatura, assim, nesse ponto, questionamos a falta de uma relação interdisciplinar no movimento do desenvolvimento da disciplina Didática nesse curso. Visto que, essa disciplina tem o ensino como seu objeto, logo precisa propiciar aos seus licenciandos possibilidades de compreensão e explicação acerca do processo de ensino e aprendizagem. E isso implica na necessidade de propiciar um ensino que permita a reflexão coletiva e interdisciplinar (LIBÂNEO, 2014; CANDAU, 2014; FAZENDA, 2011, 2014).

Lembramos também que o Projeto Pedagógico de Pedagogia da UEPA traz, entre seus ideais de formação, o *princípio da interdisciplinaridade* e defende que esse:

deve contemplar uma práxis sustentada pela interação dos campos de estudos dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos, enfim toda organização do ensino e produção do conhecimento, por isso os componentes curriculares não podem ser vistos isolados das áreas do conhecimento. (UEPA, 2006, p. 41)

As análises deste eixo evidenciaram como a disciplina Didática continua marcada pela concepção da racionalidade técnica e pela ideia de instrumentalização, na medida em que é associada a uma função de “como ensinar” ou pela ideia de que um bom professor é aquele “que tem didática”, isto é, “sabe ensinar”.

No entanto, há outros sentidos em circulação, um esforço de superação, relacionando a Didática à leitura do contexto da ação de ensino, compreendendo a contribuição da disciplina como fundamentação teórica para o processo de ensino e aprendizagem. A atividade de planejamento, conteúdo teórico-prático da disciplina, ganha novo significado, na medida em que deixa de ser prescrição para ser objeto de reflexão das escolhas do professor.

Como destacado pela Profa. Dália, a disciplina Didática “[...] é uma disciplina que ajuda a interpretar a prática de ensino de uma maneira mais abrangente, ou seja, ela ajuda o licenciando entender as práticas pedagógicas”.

Assim, como ficou expresso na fala da professora Hortênsia, se faz necessário desenvolver entre professores e licenciandos a cultura de trabalharem juntos, o que não é tão simples, pois requer um maior tempo de envolvimento no ato de planejar. Mas essa é uma das relações necessárias, para provocar um movimento de interação e interdisciplinaridade.

No próximo eixo, serão apresentadas as análises sobre a compreensão dos participantes da pesquisa, considerando a Didática, o contexto educacional e o pensamento crítico.

4.2 DIDÁTICA: reflexão crítica sobre o papel do professor na mediação do ensino.

No eixo anterior foi possível perceber que, embora na percepção de licenciandos e professores a contribuição da Didática esteja associada ao conhecimento de metodologias de ensino e ao “como ensinar”, essa compreensão é ampliada quando são consideradas as contribuições da disciplina para a leitura do contexto da ação do professor e a fundamentação teórica necessária do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que o contexto de ensino pelo qual passou a Didática, no período de 1975 a 1980, foi marcado por várias críticas, tanto por seu caráter tecnicista quanto por seu caráter funcional “de reprodução das relações sociais de produção capitalista” (OLIVEIRA, 1995, p. 83).

Assim, o contexto histórico do ensino nessas décadas é questionado pelo movimento de educadores que consideravam que o papel da educação era se voltar para a transformação social, estando articulada a um contexto histórico e político. Neste momento, se discute a chamada Didática Fundamental que se preocupa com a

multidimensionalidade do ensino em relação às dimensões humanas, técnica, política e social (CANDAUI, 1984). A Didática, nessa perspectiva, defende que a formação docente precisa se preocupar em despertar a percepção crítica do futuro professor, levando-o a refletir sobre os pensamentos ideológicos presentes na educação escolar.

André e Oliveira (1997) esclarecem que nesta fase:

[...] o saber didático caracteriza-se, pouco a pouco, por discutir questões tanto de caráter técnico-metodológico quanto epistemológico e ideológico, sendo-lhe atribuído papel mediador entre o saber escolar e/ou entre práticas produtivas no contexto social mais amplo e práticas pedagógicas na escola. (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p. 13).

Esse período é marcado pelo discurso pedagógico difundido pelos autores no Brasil ligados à Pedagogia Progressista que foi sendo fortalecida nas décadas de 1980 e 1990; e por meios das Tendências Libertária, Libertadora e Histórico-Crítica. A fundamentação filosófica dessas teorias é sustentada pela finalidade sócio-política da educação. As propostas pedagógicas defendem que a formação humana será alcançada por meio da elevação da consciência coletiva. Considera que a escola é o local de disseminação de conhecimento, sendo que isto deve acontecer por meio do ensino, portanto, este precisa ser garantido.

Neste momento, há um deslocamento da reflexão pedagógica que era marcada pela instrução técnica restrita à sala de aula e passa a ser concebida como responsável pelo debate político sobre o compromisso do homem no desenvolvimento de compreensão e de transformação da realidade experienciada na escola, na família, na sociedade.

A Didática, na Pedagogia Progressista, tem como perspectiva contribuir na direção de ir além dos métodos e técnicas de ensino. Para tal, defende a importância de uma melhor relação entre a escola e a sociedade, assim como uma maior vinculação entre a teoria e a prática. Isto favorece a politização do professor, ampliando a sua visão em relação às perspectivas didático-pedagógicas, tendo o ensino como um processo sistemático e intencional.

A valorização do contexto de ensino e a superação da ideia de instrumentalidade da Didática também foram relatadas pelas professoras e licenciandos que participaram desta pesquisa, destacando que a disciplina contribuiu com o desenvolvimento de um pensamento crítico. Os enunciados evidenciam que o

ensino de Didática, nessa perspectiva, trata, entre outras questões, da reflexão sobre a prática pedagógica, desafios e problemas que circundam a ação pedagógica.

[...] As aulas de Didática me permitiram ver a importância de despertar a criticidade do aluno. (GDL 3^{os}).

[...] A didática, ela vem dar seu olhar crítico também reflexivo do cenário educacional que nós temos e aí rever e ver como fazer, o que podemos fazer de diferente. (GDL 7^{os}).

[...] Nós viemos desde o primeiro semestre aprendendo que o professor não é só passar o conteúdo, **ele também tem que construir um pensamento crítico no aluno.** E aí quando você vai para a Didática, você vê que o ensino dela é tão importante, que aí você desconstrói aquela ideia que é só dar uma boa aula, que a gente não tem que só transmitir conteúdo, mas construir um conteúdo também crítico. (GDL 3^{os}).

Os enunciados dos licenciandos apontam que as aulas de Didática contribuíram para que percebessem que devem ter o papel de mediadores pedagógicos, reconhecendo-se como “provocador, contraditor, facilitador e orientador” (GASPARIN, 2015, p.110). No diálogo com os licenciandos dos grupos (GDL 3^{os} e GDL 7^{os}), estes deixam claro que conseguem conceber uma nova percepção de Didática, indo além da visão baseada em uma racionalidade técnica, para um entendimento de ensino e aprendizagem pautado em uma criticidade que busca a construção e a transformação do homem em sociedade. Relatos estes que podem indicar que foram alcançados, em parte, os anseios de renovação da Didática, lançados pelo movimento de educadores das décadas de 1980 e 1990 (CANDAU, 1986; SAVIANI, 1997; LIBÂNEO, 1994).

A ideia de formação crítica para os participantes da pesquisa está relacionada a vários aspectos. Um deles é a compreensão das questões históricas que ajudam a explicar o contexto em que se vive:

[...] Didática é importante porque trata das questões históricas e teóricas para a gente entender o contexto que a gente está vendo hoje, o que a gente vai vivenciar hoje. **A gente tem que entender o que aconteceu antes para a gente poder entender a construção histórica disso.** E trata de metodologias para nossa própria formação, né? Como é que eu vou atuar quando eu tiver em sala de aula ou em qualquer outro lugar? (GDL 7^{os}).

[...] A questão do ensino e aprendizagem que é essencial. Eu (professora) **tenho que refletir as técnicas de ensino dentro desse**

processo, a questão histórica dentro desse processo, o ensinar, o aprender e a questão da avaliação. (Profa. Hortênsia).

Portanto, entende-se que os saberes dentro da Didática se originam não apenas de reflexões teóricas, mas também se (re)constroem a partir das contradições encontradas dentro de sala de aula. A Didática, nesse foco, não se limita a um poderio técnico que sustenta as ações dos professores em sala de aula, e sim a expressão de uma prática que emerge de um determinado período histórico e contexto social (MARTINS, 2008).

Licenciandos e professores demarcam que a disciplina de Didática os fez perceber a importância do processo histórico-social, conhecer fatos que ocorreram no passado, para terem a possibilidade entender a sociedade em que vivem hoje. Nesse sentido, a Didática busca resgatar, historicamente, como a sociedade concebia a concepção de educação, homem, escola, o papel do professor, do licenciando, as metodologias utilizadas, teorias que as fundamentavam, entre outras questões.

Há indícios que a intenção dessa retrospectiva histórica é permitir que os licenciandos (futuros professores) possam perceber as diferentes formas que se tem experienciado no processo de ensino e aprendizagem e, assim, compreender que essa relação representa uma prática social e uma concepção de homem a ser formado. Logo, se faz necessário entender e refletir como esse ensino ocorreu, como ocorre e como pode ocorrer, ampliando a visão de professores e licenciandos sobre o papel da Didática, pensamento este defendido por Candau (2000):

É possível ampliar horizontes e ir favorecendo uma visão em que a Didática é concebida como sendo por objetivo a compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que favoreçam a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e comprometidos com uma democracia plena para todos. (CANDAU, 2000, p. 94).

A reflexão crítica sobre o que é ser professor é evocada nas entrevistas de várias professoras:

[...] Nós estamos em uma sociedade, onde o professor está inserido dentro de um contexto e esse contexto é político, é social, é onde você consegue fazer o aluno perceber que não tem como ele ser professor na sala de aula desvinculado de um contexto social que ele vive e que os alunos também vivem [...]. Então eu acho que a maior contribuição da Didática tem sido essa, tem sido fazer com que os alunos façam a reflexão do que é ser realmente um

professor, do que é ser um profissional da área da educação. (Profa. Margarida).

[...] **A didática se preocupa com essa percepção mais ampla da prática pedagógica enquanto uma prática social.** Eu acho que ela tem uma função de conscientização desse educador sobre a importância de seu trabalho, **sobre a contribuição da educação do professor na construção da sociedade.** Então **ele vai entender o que se faz na sala de aula**, não apenas do ponto de vista das estratégias de ensino, dos conteúdos que se seleciona para dar aula, mas também do modo como ele se relaciona com os alunos, do modo de como ele lida com as dificuldades na sala de aula, das relações interpessoais. (Profa. Magnólia).

Didática que está para além da dimensão instrumental, **essa didática que faz essa ponte entre a escola e a sociedade**, que faz essa **ponte sobre o papel do educador** enquanto um, digamos, um intelectual orgânico na sociedade, alguém que está ali não apenas para mostrar como é fazer, mas o porquê fazer **e esse porquê tem uma relação com o mundo que a gente vive, essa sociedade** para qual vai servir a escola, então acho que mostra tudo isso, essa compreensão que a Didática não é meramente técnica. (Profa. Magnólia).

[...] Falar de didática, o ensino, as questões que se referem a ela... Eu volto para a formação do educador que está na sala de aula [...]. **Mas eu entendo que tenho que ensinar esse aluno a como reconhecer contexto**, a como entender-se com uma identidade de educador, a como aprofundar conhecimentos que estão em outros campos. (Profa. Yasmim).

[...] **Os alunos aprendem de uma forma diferenciada**, então acho que ela [Didática] deve ensinar isso. **Esse processo de reflexão em cima do processo de ensino e aprendizagem e alternativas** que hoje nós temos, no século XXI pra trabalhar essa disciplina. [...] a grande contribuição da Didática é **refletir sobre esse processo de ensino e aprendizagem que nem sempre ocorre de forma linear, de forma tranquila.** (Profa. Hortênsia).

As professoras entrevistadas, ao declararem suas compreensões sobre a disciplina Didática na formação docente, retratam a necessidade de reflexão sobre as questões que envolvem o ato de ser professor. Demarcam que o exercício da docência perpassa por muitos movimentos os quais ocorrem dentro e fora da escola.

De forma implícita, evidenciam as preocupações que circundam professores em suas práticas pedagógicas. Se a Didática é responsável pela mediação do processo de ensino e este processo ocorre em um contexto social, político e humano, logo é inerente ao professor experienciar em sua prática pedagógica as muitas problemáticas que circundam tal processo.

Assim, cabe à Didática refletir sobre as situações que envolvem a ação didática, pois, como afirmam Longarezi e Puentes (2017, p. 187), a didática como ciência é a:

[...] disciplina acadêmica e campo de atuação profissional que se ocupa do ensino, dos processos de ensino aprendizagem, bem como da prática, formação e profissionalização docente, tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito das condições e modos de efetivação do ensino.

Ainda convém lembrar que o papel da Didática na perspectiva crítica é, primeiramente, compreender o ensino como prática social e perceber seu andamento como tal, sua função social, suas implicações estruturais. Em segundo lugar, “realizar uma ação auto reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante na trama do ensinar” (PIMENTA, 2002, p. 49). Por isso, a Didática, tanto como campo teórico, quanto como prática social, funciona como caixa de ressonância e de reverberação dos desafios que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa (FRANCO, 2013).

Nesses termos, o papel da didática é: a) ajudar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); b) ajudar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada; c) levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos) e seu contexto sociocultural e institucional. (LIBÂNEO, 2011, p. 8)

Dado o exposto, a formação crítica do professor, como destacado pela Profa. Yasmin, exige o domínio e o aprofundamento de conhecimentos. O conhecimento do professor permite, inclusive, que ele tenha clareza de seu papel. As professoras Dália e Magnólia também realçam atenção a esse aspecto.

[...] Qual é o ponto x de uma aula que ali você está concentrando todo teu conhecimento didático, filosófico? É você ter o domínio do conteúdo, daquilo que você vai trabalhar, **e ter claro pra você a finalidade do que você vai construir a partir disso**, então se você não tem isso, pode ser o projetor de slide mais fantástico, mais moderno com uso de hiperlinks, com uso de imagens, isso não vai atrair o teu aluno, vai desviar tua atenção, ele vai achar bonito, mas o aluno tá sempre esperando que **você professor tenha um domínio daquilo que você está falando**, aquilo você está compartilhando (Profa. Dália).

[...] Quando ele [o professor] vai selecionar um método de ensino, quando ele vai eleger conteúdos, quando ele vai elaborar seu planejamento, quando ele vai **organizar o trabalho pedagógico**, tudo isso é uma forma de ele estar, digamos, contribuindo para este aluno

[futuro professor] **entenda que tem uma função social ao trabalhar como professor.** (Profa. Magnólia).

[...] O foco é como esse professor analisa o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, **como é que ele percebe que o aluno dele vai aprender** e a partir daí ele vai ser até um pesquisador, vai ver o que eu pode levar, que técnicas, que dinâmicas, se funcionou ou não. (Profa. Hortênsia).

A professora Dália entende que a Didática na formação docente precisa levar os professores e professoras em formação a perceberem que não existe como uma aula ser interessante se eles não possuírem o domínio de conteúdo, pois antes de planejar é preciso saber o que irá planejar, e antes de buscar melhores técnicas de ensino, é preciso compreender a que conteúdo esta ou aquela técnica será mais interessante. À princípio, isto parece óbvio, no entanto, não é tão óbvio assim na relação de ensinar.

Muitas vezes, professores estão querendo ensinar determinados conteúdos sem efetivamente deter conhecimentos necessários sobre eles. Entende-se e defende-se que não é suficiente ter o domínio de conteúdo para se ministrar uma boa aula, entretanto, o domínio de conteúdo é um dos saberes imprescindíveis para que se possa ministrar uma aula transformadora.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 111) enfatizam que é necessário estarmos atentos aos sujeitos presentes no universo da docência: *o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; o aluno como sujeito do processo cognitivo; e processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos.* O que nos faz entender que na ação docente de um professor, os processos *cognitivos* acontecem entre professor e alunos e outros sujeitos, entendendo que os processos cognitivos estão relacionados com a aquisição de conhecimentos, os quais perpassam por pensamento, linguagem, memória, raciocínio etc. Logo, entendemos que o professor precisa de conhecimentos teóricos para complementar os conhecimentos de seus alunos, para contribuir para que seus alunos adquiram *conhecimentos poderosos*, defendidos por Young (2007, p. 1294), os quais devem ser ensinados na escola.

A necessidade de domínio de conhecimento sobre saberes específicos também é defendida por Libâneo (2014, p. 78), quando afirma que “a didática está no centro da formação profissional de professores como disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional”.

Dessa feita, Libâneo (2014, p.78) destaca que a didática para se desenvolver enquanto ciência profissional do professor requer “dos pesquisadores e professores-formadores clareza dos marcos teóricos e conceituais”, para então mediar o ensino e aprendizagem a seus licenciandos, professores em formação, isto porque, esses conhecimentos servirão de base para fundamentar-se os saberes profissionais necessários na mobilização de suas práticas docentes.

A professora Magnólia lembra que o processo de ensino e aprendizagem perpassa pela atitude do professor, enquanto mediador e organizador do trabalho pedagógico. A Profa. Hortênsia complementa que, nesse processo, o professor precisa ter claro qual a sua percepção sobre o ensino e a aprendizagem, considerando que é necessário estar atento às necessidades e dificuldades de seus licenciandos, só assim deverá pensar nos meios que poderão ser facilitadores para que os conhecimentos teóricos e práticos alcancem seus licenciandos, lembra também da necessidade de avaliar se as escolhas feitas geraram os resultados esperados.

Nesse contexto, para se conduzir a aprendizagem-ensino, como processo, é necessário conceber que “aprender e ensinar são duas atividades juntas e independentes até porque, para ensinar, o mediador precisa ter aprendido o que ensinar e continua aprendendo em sua atividade de ensino” (PRADA; SILVA, 2017, p. 83).

Assim, na compreensão das professoras pesquisadas, a Didática, na formação docente, deve provocar reflexões sobre a escola, considerando que esse é um lugar, onde se evidencia a prática pedagógica. E a escola como espaço social deve conceber o ensino como mecanismo capaz de favorecer o desenvolvimento pessoal e cognitivo de seus licenciandos, sendo reconhecida como instituição e contexto onde deve ocorrer o desenvolvimento integral do estudante.

Como afirmam Longarezi e Puentes (2012):

[...] escola enquanto instituição e espaço socialmente criados para o desenvolvimento do homem, pela via da experimentação de mudanças quantitativas (funcionais) e qualitativas (evolutivas) na sua vida psíquica, mediante novas formações (linguagem, sensações, percepção, emoções, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) que se constituem nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, a função primordial da escola é, pois, a de propiciar e potencializar o desenvolvimento. (LONGAREZI; PUENTES, 2012, p. 1-2).

Esse eixo também deixou evidenciado que há a necessidade de uma reflexão maior, um olhar consciente, uma postura crítica sobre a construção de uma relação interdisciplinar, considerando que são inerentes as aproximações dos conhecimentos e saberes específicos da disciplina Didática com os conhecimentos e saberes específicos das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia, principalmente aquelas que serão ministradas pelos pedagogos no exercício da docência, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Nos enunciados das entrevistas, com as professoras Yasmim e Dália, podemos observar as dificuldades que vivenciam na busca de aproximarem os conceitos trabalhados na disciplina Didática com conceitos trabalhados por professores de diferentes disciplinas.

Tu tentas fazer um *link* com os colegas de educação infantil, depende do colega que tá lá [do professor]. Porque a didática do ensino fundamental é preciso olhar a educação infantil [...] outro *link* importante é com a psicologia. Como vê essa criança a partir das suas emoções, do seu comportamento, então fazer esse *link* é um problema, você nem sempre consegue um apoio de um colega. Principalmente professor que só pode pegar disciplina de um determinado semestre. Imagina, eu não consigo falar com colega de matemática, metodologia do ensino da matemática. [disciplinas que ficam em semestres bem distantes da Didática]. (Profa. Yasmim)

A profa. Yasmim acrescentou, ainda, que motivada pelas experiências vivenciadas em seu doutorado, sua percepção sobre a disciplina Didática, e a relação do conhecimento desta disciplina com as outras áreas de conhecimento, passou a ser compreendida por ela como uma relação necessária e imprescindível.

Então agora fazendo doutorado [...] eu tenho estado muito ligada aos conteúdos da base, da alfabetização até o sexto ano, então esse conteúdo que a gente chama geral tem a sua especificidade [...] estou aprendendo bastante com meus colegas [de outras áreas] Então a didática se transformou pra mim. [...] O foco hoje pra mim tem que ser a Didática caminhar junto com as áreas de conhecimento. (Profa. Yasmim)

Ainda nesse foco interdisciplinar, a profa. Dália traz algumas reflexões e destaca que os licenciandos precisam ser desafiados a pensar em caminhos para interagirem os saberes específicos da Didática com outras disciplinas que estarão cursando posteriormente.

O aluno tem que ter essa possibilidade de fazer esse diálogo, olhar na disciplina que vem depois da didática, a educação infantil, como é que eu vou usar o que eu aprendi na didática pra educação infantil? Como é que eu vou usar a didática com tecnologia da educação? Como é que eu vou usar a didática no ensino de ciências? Com crianças, com adultos, jovens, em creches, pré-escola? **Aí ele vai sendo construído posteriormente também [...] o aprendizado da didática não é concluído ao final da disciplina.** Ela [a Didática] faz essa provocação pra que novos conhecimentos sejam construídos e estejam sendo agregados nessa coluna vertical que a gente tem a oportunidade de começar a construir durante a realização da disciplina, mas outras informações o aluno ao longo do curso, ele tem que ir buscando. (Profa. Dália).

Assim, entendemos que há indicativos sobre a necessidade da disciplina Didática no curso de licenciatura em Pedagogia vir a exercer uma relação de interdisciplinaridade com as demais disciplinas do curso, principalmente com as disciplinas de base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (até o 5º ano), esses indicativos se fizeram presentes nas entrevistas com as professoras, e foram também anunciados pelos licenciandos nos debates nos GDL, reforçando que há a necessidade de repensarmos a maneira que estamos conduzindo a disciplina Didática, considerando que essa tem como objeto estudar “o processo de ensino, por meios de seus componentes, os conteúdos escolares, ensino e a aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 53). Nesse sentido, Fazenda (2003), tem defendido que discutir o processo de ensino e nele, o papel da interdisciplinaridade, é um caminho necessário para avançarmos nos cursos de formação de professores, e afirma que “[...] a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2003, p. 56). Ressalta-se que essa vivência e ação é provocada “no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas” (PIMENTA, 1998, p. 172).

Esse eixo demarcou a compreensão dos participantes da pesquisa, evidenciando a disciplina Didática como importante fomentadora da reflexão crítica sobre os muitos processos que são inerentes a atuação do professor.

Nesse sentido, a Didática está comprometida com questões que envolvem o pensamento e a reflexão crítica, considerando as finalidades da educação para a humanização e a sistematização das especificidades dos conteúdos, a importância da ação interdisciplinar entre esses, que sirvam para potencializar e mobilizar uma aprendizagem crítica e transformadora. Nessa perspectiva, a Didática se desvincula

de um pensamento aplicacionista e desenvolve uma reflexão profunda das consequências e teorias da educação dentro da sociedade. Dessa forma, a didática consiste justamente como um caminho para perceber e construir novas possibilidades dentro do processo educativo (VEIGA, 2010; DAMIS, 2010).

O próximo eixo traz considerações acerca da compreensão dos participantes da pesquisa sobre o papel da disciplina Didática na relação teoria e prática.

4.3 DIDÁTICA: a articulação teoria-prática

Nesse eixo é possível destacar que os licenciandos do curso de Pedagogia e professoras de Didática apontam que outra contribuição da disciplina para a formação de professores da Educação Básica é a articulação teoria-prática. Aditem, no entanto, a dificuldade e a complexidade para efetuar essa articulação.

Para os licenciandos, a experiência com a disciplina é marcada por uma ênfase em aspectos teóricos e leitura de textos.

[...] Foi contraditória a minha experiência com a disciplina porque a gente ouvia muito falar sobre prática, mas **a disciplina resumia-se a teoria porque a gente ficou em leitura [de textos]**. (GDL 7^{os}).

[...] Porque, assim, **foi muita teoria, leitura, leitura, leitura, leitura, leitura, leitura e leitura**, onde nós não tivemos discernimento do que estávamos de fato lendo: para que serve a didática? O que é a didática? (GDL 7^{os}).

[...] A gente fez trabalhos de seminários, deu para aprender bastante coisa, só que assim, é muito teórico. E, assim, **quem aproveitou bastante acho que era quem fazia estágio, porque conseguiu conciliar a teoria com a prática**. Mas quem não fazia estágio na época... Eu não fazia. Então, para mim, ficou meio ali na teoria, mas depois serviu, né? Tanto que a gente resgata depois. (GDL 7^{os}).

[...] Eu concordo que havia muita leitura, **mas é aquela questão que acabava desgastante a turma, é que faltava a prática, então você lê, mas você não está aplicando na ação. Você está só numa ação mental**. (GDL 3^{os}).

Nos enunciados dos grupos – GDL 7^{os} e GDL 3^{os} – fica evidente a insatisfação dos licenciandos em relação às aulas com ênfase em teorias sem, efetivamente, relacionar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos que poderiam ser percebidos, questionados e construídos na relação com o fazer pedagógico.

Isto também foi revelado na pesquisa de Gatti e Nunes (2009, p. 55), a qual aponta que as disciplinas de fundamento, entre estas, a Didática, não têm conseguido sustentar a unidade entre a teoria e a prática, isto porque, a pesquisa revela que “a escola enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter abstrato e pouco integrado” em relação ao contexto real onde é desenvolvido o fazer docente.

Considerando que “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (LIBÂNEO, 1994, p. 27), se faz necessário que essa mediação seja efetivada de maneira mais presente no desenvolvimento da disciplina Didática, permitindo uma maior relação entre “o que” está sendo ensinado com o “como” que permeia o processo pedagógico.

Concebendo, portanto, oportunidades de realizações de atividades práticas tomando por base a teoria apreendida, seja por meio de pesquisas *in loco* sobre as práticas pedagógicas de professores que já atuam na docência ou por investigação e identificação de problemas que circundam o processo ensino e aprendizagem, entre outras possibilidades, mas permitindo que professores e licenciandos busquem possíveis estratégias de resolução para os problemas que foram identificados no fazer docente.

Os enunciados dos grupos GDL 7^{os} e GDL 3^{os} evidenciam que ainda se faz presente uma dicotomia no ensino de Didática, considerando a relação teoria e prática. Apesar de que, ao longo de um processo histórico, a relação teoria e prática vêm sendo reconhecida como uma relação de conhecimentos que precisam ser entendidos como indissociáveis, como bem afirma Veiga (1989):

A prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo. (VEIGA, 1989, p.17)

Destaca-se que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pela ação docente e que, conforme Libâneo (1994), é papel da escola a transmissão, a apropriação e a reelaboração do saber sistematizado. Nesse sentido, o processo do

ensino e aprendizagem precisa ter como ponto de partida e de chegada a prática social, esta que deve ser mediada pelo professor. Nesse processo, o professor precisa ter domínio dos conhecimentos teóricos, mas precisa também ter conhecimentos acerca dos saberes pedagógicos e esses são apreendidos em contínuas experiências no exercício da docência (PIMENTA, 1993).

Vale ressaltar que os saberes da Didática, ao que tudo indica, se originam não apenas de reflexões teóricas, mas também se reconstróem a partir das contradições encontradas dentro de sala de aula.

A Didática, nesse foco, não se limita a um referencial teórico instrumental que sustenta as ações dos professores em sala de aula, e sim a expressão de uma prática que emerge de um determinado período histórico e contexto social. Logo, se faz necessário que professores, principalmente nos cursos de licenciatura, mesmo enfrentando dificuldades em seus fazeres docentes, venham firmar suas práticas pedagógicas, fundamentadas na efetiva relação entre a teoria e a prática, buscando que essa relação encontre-se em “indissolúvel unidade” (VEIGA, 1989, p.17).

As entrevistas revelaram que a falta de uma maior integração na relação teoria e prática tem sido motivo de preocupação entre as professoras de Didática. Destaca-se, a seguir, algumas percepções das professoras Yasmim e Dália sobre essas dificuldades.

[...] Eu ainda me vejo com dificuldade de esclarecer de fato para o aluno esse mundo do ensino. Eu coloco os personagens, eu coloco os sujeitos que estão envolvidos, a escola como campo que eles vão atuar, eu também trabalho as inúmeras concepções de ensino, **mas em nível muito teórico.** (Profa. Yasmim).

[...] Essa é **uma dificuldade nossa, encontrar o ponto X sem excluir a teoria e sem excluir também a prática.** Porque quando você faz essa ruptura, você vai ter um aluno que não consegue fazer as tessituras de um e de outro [...] **principalmente no** nosso curso de Pedagogia na UEPA **que a disciplina Didática está no segundo semestre.** (Profa. Dália).

A professora Yasmim deixa evidente que há muitas inquietações, presentes no “mundo do ensino” e, mesmo se esforçando para dar conta de algumas peculiaridades, tem dificuldades de aproximar todos os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. A professora Dália reconhece que fazer a relação entre a teoria e a prática de maneira a alcançar o que ela definiu como “encontrar o ponto X

sem excluir” tudo aquilo que é importante da teoria e da prática, ou seja, agir na relação teoria e prática de maneira equilibrada tem sido um desafio para as professoras do curso de Pedagogia.

Os excertos das professoras Yasmim, Dália e Hortênsia anunciam dificuldades provocadas pelo currículo do curso de Pedagogia em que atuam, no qual a disciplina de Didática e outras disciplinas pedagógicas estão no 2º semestre e as disciplinas de estágios estão somente no 7º e 8º semestres. Assim sendo, o currículo do curso de Pedagogia da UEPA, ao que tudo indica, é desenvolvido sem integração e interdisciplinaridade, visto que a interdisciplinaridade em relação ao currículo “trata dos saberes escolares” e “a integração, é antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem” (LENOIR, 2011, p. 53). Sendo que é necessário assegurar a complementariedade entre a integração e a interdisciplinaridade.

As professoras também consideram complexo darem conta do cumprimento do que prevê o ementário da disciplina em apenas 120h distribuídas em um semestre. Assim, compreendem que estes são alguns dos fatores que cooperam para que se efetive o distanciamento da relação entre a teoria e a prática no curso de Pedagogia, inclusive na disciplina Didática.

[...] Bom, **a dificuldade para mim é essa carga horária distribuída num único semestre. Eu gostaria muito de iniciar a coisa num semestre e dar continuidade num outro** [efetivar a prática] lá na Educação Básica. (Profa. Yasmim).

[...] Eu acho que **a gente tem uma ementa que não é pequena**, acho que a gente **tem muita coisa para cumprir** e aí **o campo** [as escolas] comigo, **fica mais restrito**. (Profa. Hortênsia).

[...] Nossa experiência da UEPA, **a gente tem um problema curricular muito grande**, aliás, da matriz curricular muito grande em que a gente tem **uma disciplina de 120 horas, conteúdo muito extenso, uma grande parte teoria, outra parte prática [...]. A Didática está no primeiro ano do curso**, no segundo semestre e **as outras disciplinas que requerem planejamento tendo como base a Didática estão no sétimo e oitavo semestre** que **são as práticas ou estágios supervisionados**. Daí você **tem uma discrepância do tempo do ensino e o exercício da disciplina**. (Profa. Dália).

Então **esse levar fisicamente** [ir à escola] **ainda é muito difícil pra nós**, principalmente quando a gente ministra a disciplina à noite, já fica um pouco mais difícil levá-los. De dia é mais tranquilo, que a gente consegue a escola, o espaço, conversa, mas à noite é um pouco mais complicado. (Profa. Margarida).

O tempo que é muito pouco pra você realmente aprofundar e vivenciar essa relação teoria e prática. Não basta você só botar o aluno pra ler texto sobre a didática, fazer uma aula expositiva sobre a didática, eu acho que a gente tem que ter a oportunidade de colocar o aluno pra meter a mão na massa, por exemplo: dar micro aulas, ter tempo pro aluno pesquisar essa prática lá na educação básica, trazer dados, analisar esses resultados, **a gente não pode fazer isso no pouco tempo que a gente dispõe na disciplina.** (Profa. Magnólia).

Os enunciados apresentados evidenciam que há insatisfação das cinco professoras entrevistadas em relação a carga horária da disciplina, o que tem favorecido para que os saberes da Didática sejam emanados apenas das reflexões teóricas em salas de aula, na universidade, o que, segundo Gatti (2010), indica que há um tempo maior investido no “porquê” deve-se ensinar, sem levar em consideração as questões acerca do “como ensinar” e “sobre o que ensinar”. O que vai de encontro à perspectiva defendida pelo campo epistemológico da Didática, que vem discutindo e validando em suas pesquisas que o conhecimento epistemológico da Didática, enquanto teoria, e as práticas docentes exercidas na ação pedagógica são indissociáveis. Portanto, a inter-relação entre a teoria e a prática precisa acontecer, pois essa fortalecerá a reflexão sobre as experiências vivenciadas na escola básica, e isto conduz à reelaboração sobre esses saberes e possibilidades de se intervir na prática (MARTINS, 2008; VEIGA et. al., 2009).

Desse modo, nesta pesquisa há indícios que apontam para a necessidade dos professores de Didática da licenciatura em Pedagogia promoverem junto à coordenação do curso, junto ao Departamento de Educação Geral - DEDG, e em outros espaços da UEPA, um repensar sobre a distância da disciplina Didática e as disciplinas de estágio supervisionado, assim como também apresentarem as dificuldades que enfrentam com a carga horária de apenas 120h, com o fato da disciplina Didática ser alocada em um único semestre, pois são fatores que dificultam a inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Assim sendo, são necessárias ações que provoquem reflexões e indiquem possibilidades de se alcançar o lugar da didática na formação docente, que é, entre outros, o de permitir que os licenciandos se aproximem da relação teoria e prática por meio da ação didática, provocando nesses um repensar sobre o que ensinar, e para que ensinar, a quem ensinar e como ensinar (VEIGA, 2006; ABDALLA, 2012; PIMENTA, 2013; LIBÂNEO 2013).

No entanto, apesar das professoras apresentarem dificuldades na articulação da teoria-prática, os dados das análises apontam que há uma compreensão das professoras e dos licenciandos em relação à valorização da relação teoria e prática.

[...] Bom, eu acredito que [a Didática] é muito importante porque **a gente fala que a teoria por si só ela não é válida, mas também a prática sem a teoria ela também não leva a bons resultados.** Então, para a gente ter uma boa prática, a gente tem que ter aquele momento da teoria, de ver as tendências, de ter que ver como é que faz uma avaliação, como é que a gente faz um PPP, como é que a gente faz um plano de aula. Então, tudo isso vai embasar o aluno para quando ele for lá para o estágio. (GDL 7^{os}).

[...] **A Didática é uma disciplina que ajuda a interpretar a prática de ensino de uma maneira mais abrangente,** ou seja, ela ajuda o aluno entender essas práticas pedagógicas que o professor desenvolve em sala de aula numa perspectiva de entender, digamos assim, os fundamentos dessas práticas. (Profa. Magnólia).

[...] **A Didática não pode ser só uma disciplina teórica de como deveria ser, mas também do como é.** Então, aí entra o aluno enquanto um planejador, enquanto um proponente de metodologias, **então ele tem que ver como é que a teoria pensa, mas como é que ele deveria aplicar e** como regente de sala tentar formar esse professor não somente que domine a teoria, mas é realmente se desafiar [enquanto futuro professor] e levar para a prática [o que aprendeu na teoria]. (Profa. Hortênsia).

Dessa maneira, é evidenciado pelos licenciandos do grupo GDL 7^{os} e pelas professoras: Magnólia e Hortênsia, que a disciplina Didática vem fomentando reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e que nesse encandeamento se faz necessária a compreensão que na prática educativa a relação teoria e prática, quando é efetivada, “o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas)” (GOMES, 1995, p. 102-103), permitindo-se uma elaboração e diagnose da circunstância, planejamento e estratégias de intervenção e pressupõe possíveis novos caminhos a serem seguidos em sua prática.

Desse modo, a formação docente “deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais” (GATTI, 2013, p. 95). A prática pedagógica precisa ser concebida como núcleo do processo pedagógico. Para tal, a disciplina de Didática e demais disciplinas pedagógicas precisam cumprir “o papel de instrumentalização teórica e prática necessária para a atuação docente, na escola e na sala de aula” (LIBÂNEO, 2013, p. 76). Libâneo defende que essas disciplinas, que investigam o

desenvolvimento entre o ensino e a aprendizagem, devem ser a ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar.

Visando o objetivo de que a disciplina Didática alcance essa conexão entre a teoria e a prática, as professoras entrevistadas relataram que, para tal, vão lançando mão de várias estratégias:

[...] A Didática não é uma disciplina de cunho somente teórico, ela tem que dar instrumentação metodológica articulada ou não à prática, mas ela tem **que trabalhar elaboração de planos, elaboração de metodologias, planos de curso, planos de aulas, que isso que eu particularmente faço com os meninos aliado à teoria.** (Profa. Hortênsia).

[...] Não basta você só botar o aluno para ler texto sobre a Didática, fazer uma aula expositiva sobre a Didática, não sei o quê. Eu acho que a gente tem que ter a oportunidade de colocar o aluno para meter a mão na massa. Por exemplo: **dar micro aulas, ter tempo para o aluno pesquisar essa prática lá na Educação Básica, trazer dados, analisar esses resultados.** (Profa. Magnólia).

[...] **Eu trabalho muito com vídeo, levo vídeo sobre escolas,** relaciono conteúdo que eu estou trabalhando com aquele vídeo, com aquela prática para que ele possa, pelo menos, ver do que a gente está falando, do que a gente está dizendo, o que está expondo. (Profa. Margarida).

[...] **Por isso é importante você trabalhar com relato e com vídeo,** porque você mostra a situação, você leva o aluno a ver a situação a se colocar na situação [...]. Vão **preparar a micro aula,** gravar, eles vão **ter que ir lá à escola, conversar com o professor,** vão **ver um espaço,** vão pegar um tema para desenvolver, vão marcar aula que irão ministrar naquela escola. Essa aula será filmada, retornam para sala de aula na UEPA com a filmagem e socializamos a aula ministrada com toda a turma e juntos avaliamos a aula em relação ao conteúdo, uso de técnicas e outras questões. (Profa. Hortênsia).

A professora Hortênsia traz registro que busca realizar com seus licenciandos a produção de planos de ensino que os levem a pensar não somente no como pretendem efetivar metodologicamente suas aulas práticas, mas busca incentivá-los a pensar em conhecimentos teóricos que fundamentarão os conteúdos, as metodologias, as avaliações e outras questões necessárias à ação pedagógica. Assim, ao que tudo indica, a entrevista com a professora apontou que ao trabalhar com planos de ensino há uma preocupação dela em levar seus licenciandos a produzirem planos de ensino pautados na percepção sobre as “questões básicas que

envolvem o processo didático: o porquê, o para quê e o como” (LIBÂNEO, 2013, p. 259).

As professoras Magnólia e Hortênsia ressaltam que para se aproximarem mais da relação teoria e prática, têm utilizado as micro aulas. Além disso, incentivam seus licenciandos a entenderem que, antes de produzirem suas aulas, precisam pesquisar a realidade escolar, problematizá-la e depois produzirem o plano de aula, pensando em um determinado conteúdo que consideraram importante ser pesquisado, elaborado e executado.

Nessa perspectiva, o estudante não se limita ao espaço de sala de aula como observador, mas a escola é utilizada como campo de descobertas, indo além da observação, refletindo as teorias pessoais de outros professores e as teorias acadêmicas públicas. A partir de então, os estudantes poderão refletir suas próprias práticas, sendo levados a enfatizar sua própria atuação, a explorar alternativas para sua ação, permitindo perspectivas críticas em um contexto que está sendo observado. Para Zeichner (1995), tornar o ensino reflexivo é tornar mais conscientes os saberes tácitos que frequentemente não são expressos:

Trabalhando estes entendimentos tácitos, nós enquanto professores podemos criticá-los, examiná-los, e melhorá-los. E também podemos transmiti-los aos professores mais inexperientes, de modo que esses possam começar a dominar os aspectos mais sutis complicados do ensino. (ZEICHNER, 1995, p. 21).

Com a finalidade também de aproximar os licenciandos de Didática de situações que envolvam a relação teoria e prática, as professoras Dália e Yasmim relatam algumas estratégias utilizadas:

[...] É importante você trabalhar com relato e com vídeo porque você mostra a situação, você leva o aluno a ver a situação a se colocar na situação. Então, nós, enquanto professores de Didática, nós temos que ter esse cuidado também. Porque, às vezes, a gente monta uma programação de atividade, monta o nosso cronograma, nosso conteúdo, mas, ali, quando a gente chega na sala de aula, você vai perceber que mais de 60% [dos alunos] nunca tiveram contato exatamente com a escola. Então, você não vai ficar teorizando isso, somente isso? Lógico, vamos teorizar porque é preciso, mas você tem também que fazer algo para aproximá-los da escola e **o vídeo tem me ajudado a fazer isto.** (Profa. Dália).

Eu vou com eles [alunos] para as escolas [...], a gente define com eles qual será a escola e em que bairro [...]. **Quando a gente situa a**

escola, a primeira coisa que eles vão aprendendo é conhecer o que cerca as escolas. (Profa. Yasmim).

A professora Dália tece considerações sobre como procura amenizar as dificuldades que enfrenta em relação à aproximação dos licenciandos, a realidade vivenciada nas escolas. Aponta que vem utilizando o vídeo como um recurso para trazer problemas vivenciados por professores e licenciandos, a fim de propiciar debates sobre situações de ensino e aprendizagem, fomentando, dessa maneira, uma prática reflexiva, buscando soluções para as problemáticas evidenciadas.

Com essa mesma perspectiva, Araújo e Paiva (2012) relataram suas experiências de ensino de Didática na UFRJ, utilizando também a vídeo-aula e defenderam essa prática como uma possibilidade de aproximação dos licenciandos com a realidade escolar e uma maneira de os estimularem a pensar sobre as problemáticas que envolvem as ações pedagógicas.

Na busca dessa aproximação entre a teoria e a prática, a professora Yasmim afirma que vai juntamente com seus licenciandos visitar escolas para aproximá-los da realidade escolar. A professora considera que para ela e seus licenciandos tem sido uma prática interessante e muito proveitosa a oportunidade de esquematizar acerca dos problemas que circundam a realidade da escola e seu entorno, isso porque, os problemas identificados apresentam-se idênticos em sala de aula e incentivam, assim, debates sobre as problemáticas apresentadas e tentam evidenciar se essas advêm da falta de políticas públicas.

A professora relata que o tempo da disciplina não permite que se avance, juntamente com os licenciandos, para se efetivar, por meio de outras práticas, propostas de intervenções para os problemas observados. Decerto que a relação teoria e prática na disciplina Didática no curso de formação docente, com a inserção dos licenciandos no contexto escolar, é compreendida como uma relação em que “seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta” (GATTI, 2013/2014, p. 39).

Isso posto, é importante destacar a função da teoria nesse processo de articulação com a prática. Considerando que o processo de ensino requer que os professores detenham conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares e sobre os conhecimentos pedagógicos, Shulman (1986) chama atenção que nos cursos de formação docente há um afastamento entre o conhecimento específico de uma

determinada disciplina e o conhecimento pedagógico. Defende que essas duas áreas de conhecimento precisam caminhar juntas. Em busca de interromper com essa dicotomia, o autor propõe a concepção que ele denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (1986) define que há um ciclo que envolve o ato de ensinar e este se inicia no ato de pensar, ou seja, na mente, e perpassa por um processo contínuo de raciocínio, se completando na atuação por meio de comunicação de desafios, comprometimento e fascinação.

Esse ciclo, apontado por Shulman (1986), sugere que não se chega ao processo de ensino, à organização de um determinado conteúdo de uma aula, sem um pensar, um raciocinar. Além do mais, a ação e a reflexão sobre todos esses processos estarão sempre bem presentes. O autor salienta que a formação docente precisa articular um saber e um fazer, embasados em conhecimentos teóricos sobre o que ensinar e o sobre o como ensinar para que os professores concebam uma prática de ensino culta.

Decerto, alguns depoimentos dos grupos de discussão com licenciados retratam que os resquícios provocados pela dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático contribuem para o aumento de suas angústias, seus medos e suas tensões ao se depararem com algumas realidades relativas à prática escolar. E assim, sentiram necessidades de maior compreensão de como realizar a reelaboração do conhecimento teórico para a realidade da prática.

Nesse aspecto, o enunciado do licenciando do grupo GDL 3^{os} evidencia o esforço de compreender a prática e a necessidade de buscar elementos teóricos para justificar a organização do trabalho pedagógico.

[...] No período em que a gente teve a disciplina [Didática] ministrada, eu tive a oportunidade de ir para um estágio em uma instituição escolar, e quando eu cheguei lá eu vi todo mundo produzindo várias coisas e, enfim, o funcionamento normal de uma escola, como já é de praxe. E eu parava para olhar as professoras e o corpo de técnicos da escola e eu: "**Caramba, mas como é que vocês fazem isso aqui? Como é que isso acontece? Como é que rola essa dinâmica? Me expliquem!**". E sentaram comigo: "- Poxa, mas tu não faz Pedagogia? A tua disciplina de Didática, sabe? Talvez lá já tenham passado". Eu disse: "- Já passou, mas eu não sei fazer isso aqui não. Não entendo como é que se dá o trabalho de vocês aqui". E aí que eu fui levar um choque. (GDL 3^{os}).

As professoras Dália e Margarida demonstram essa preocupação na orientação dos estudantes:

[...] Qualquer professor, qualquer docente precisa saber **fundamentar e justificar baseado em que ele constrói essa prática**. Do contrário, nós seríamos robôs. Então, ele tem que levar, sim, a uma reflexão sobre a nossa própria ação que é a prática. Olha, se eu construo uma aula organizada da forma X é porque ela é baseada em Y e objetiva isso. E aí talvez uma crítica muito pertinente em relação à Didática, não é que não seja importante você orientar como organizar um plano de aula, por exemplo, mas qual o objetivo da tua aula? Aí quando a gente passa para construir uma finalidade de uma aula muitos professores não conseguem definir porque a fundamentação deles é vazia, não tem um propósito naquela ação, eles não conseguem refletir sobre a ação que eles estão construindo que seria seu próprio pensamento filosófico. (Profa. Dália).

[...] Então, você precisa vir trabalhando, vir alinhando, para que você chegue a essa sala de aula, esse momento da prática, da prática deles, fazendo relação com a teoria. Então, eu acho que esse é o papel da Didática. **Não é simplesmente a gente chegar lá e tentar trabalhar técnica da Didática, mas também fazer essa relação com todo esse contexto do que é ser professor** [...], fazer eles chegarem à escola, eles se sentirem na escola. **Quando eu trabalho a Didática eu gosto muito de levá-los para ver a realidade**. (Profa. Margarida).

As professoras Dália e Margarida consideram que a disciplina Didática precisa proporcionar aos licenciandos fundamentos que os orientem nas tomadas de decisões em suas ações pedagógicas. Mas enfatizam, também, que esses fundamentos devem ser percebidos pelos futuros docentes como elementos que servirão para a reflexão das tomadas de decisões, ou seja, os conhecimentos científicos apresentados por meio dos conteúdos teóricos visam possibilitar a capacidade de reestruturação das ações pedagógicas, as quais precisam ser observadas, questionadas e reelaboradas. Considerando que o ensino é um fenômeno social, e esse é construído na inter-relação entre conhecimentos teóricos vivenciados em situações prática (PIMENTA; FRANCO, 2016).

Além disso, os enunciados das professoras Dália e Margarida também deixam evidente que compreendem que a ação pedagógica acontece em meio a determinados contextos diferenciados, portanto, não existe uma técnica que garanta a produção de uma aula eficiente, é preciso que os futuros docentes entendam que o ser professor é uma ação em constante movimento. Vale ressaltar, que o desenvolvimento profissional docente precisa “configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino”,

necessita de integração em relação à maneira de agir e pensar, fundamentado em um saber que é mobilizado por conhecimentos, métodos de trabalho, intenções, concepções valorativas individuais e grupais, as quais nascem da cultura da escola, perpassam por confrontos ideológicos, tendo como finalidade uma melhor formação do aluno e de si mesmo. “Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação”. (GATTI, 2014, p. 43)

As reflexões anunciadas pelas professoras indicam, ainda, que compreendem que a relação teoria e prática precisa acontecer de forma planejada. E o planejamento de uma aula perpassa por mobilização dos *saberes da docência: saberes da experiência*, os quais são adquiridos, ao longo da vida, seja na escola, na comunidade, na igreja ou outras experiências; *saberes do conhecimento* ou domínio da área específica sobre o que está se ensinando; e os *saberes pedagógicos*, estabelecidos no cotidiano da prática pedagógica, a partir da interação entre professores e licenciandos, mediados pelo processo de construção do conhecimento/conteúdo (PIMENTA, 1999, p. 18) e de reflexão (SCHON, 1992; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997; SHULMAN, 1986).

A ação reflexiva na ação docente é necessária, considerando-se que ensinar propicia envolvimento com vidas humanas e a prática precisa ser pautada em qualidade, competência, compromisso social, político, étnico e técnico.

Por fim, a compreensão da complexidade que circunda o objeto da Didática é expressa no enunciado da Profa. Yasmim.

[...] Tu tens que lidar com um universo que não é fácil. Em outras disciplinas, eu não estou minimizando o trabalho da química, da física, mas ele dá o ensino “daquilo”. É um ensino e está aqui. **Mas eu entendo que tenho que ensinar esse aluno a como reconhecer o contexto, a como entender-se com uma identidade de educador, a como aprofundar conhecimentos que estão em outros campos.** (Profa. Yasmim).

Conforme a Profa. Yasmim, para ministrar a disciplina de Didática, é preciso situar-se em um ambiente melindroso, isto porque ensinar sobre ensinar é referendar sobre os componentes da ação didática, a matéria, o professor e os licenciandos. É salientar que é um processo que envolve condições internas e externas. As situações didáticas também estão vinculadas a determinantes econômicos, sociais e

socioculturais. Assim, a relação entre professores e licenciandos no processo de ensino e aprendizagem não está reduzida à sala de aula, pois é bem mais abrangente (VEIGA, 1989; CANDAU, 2013; LIBÂNEO, 2013).

Por isso, as análises aqui apresentadas sobre a compreensão dos participantes da pesquisa a respeito da relevância entre relação teoria e prática na disciplina Didática demarcaram as muitas dificuldades que são inerentes a essa relação. Contudo, ficou explicitado que os professores e licenciandos entendem que a disciplina de Didática precisa estar atenta à importância de contribuir para a aproximação da relação teoria e prática na formação de professores, buscando meios que eliminem a fragmentação dessa relação.

Nesse aspecto, não pode haver predomínio da teoria sobre a prática ou vice-versa, permitindo, assim, que professores e futuros docentes percebam discursos enriquecedores presentes na teoria como articuladores para a “construção de sentidos para as práticas educativas” (GATTI, 2013, p. 106).

Vale ressaltar que a relação teoria e prática precisa ser assumida como um comprometimento a ser efetivado na formação docente, para que alcance “o ensino de didática comprometido com a aprendizagem da docência que consiste em assumir politicamente a escola pública, a Educação Básica e o trabalho docente como eixos estruturantes para a formação inicial de professores”, logo, nessa perspectiva, as aulas serão transformadas em espaços de problematização de análises, de sínteses, de problematização das teorias e metodologias que são necessárias no processo de ensinar e aprender. E nesse processo, é fundamental “a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores” (CRUZ, 2017, p. 1194).

Por isso, na ação pedagógica deve se fazer presente a relação teoria e prática. E fomentar, dialogar, preparar os professores para essa ação deve ser uma preocupação dos cursos de licenciaturas, logo a Didática precisa entender que essa é uma ação inerente ao seu fazer, seja enquanto campo de estudo, ou enquanto disciplina, como afirma Libâneo (2010, p.12), a Didática tem o ensino como seu objeto, e o objeto do ensino é a aprendizagem do conhecimento, ou seja, a busca pela mediação da apropriação de conhecimentos, e para que o conhecimento seja construído “implica um modo de conhecer e os meios intelectuais e afetivos de conhecer”. Nesse esteio, é necessário “reconhecer os vínculos da didática com uma filosofia, especialmente, com uma posição epistemológica”, o que nos leva a

reconhecer que “para se criar as melhores condições de um bom ensino é preciso saber como se dá o processo de apropriação de conhecimentos, e esta é uma questão eminentemente epistemológica” (LIBÂNEO, 2010, p.12).

Em suma, esse eixo veio fortalecer que a relação teoria e prática é necessária, e essa precisa de concepção epistemológica, no entanto, essa concepção não deve partir de uma aplicação da teoria na prática, de maneira desarticulada, como campos distintos, pois se assim for, estaremos contribuindo para uma didática prescritiva e instrumental, a qual se fez presente na Pedagogia Tradicional. Os relatos das professoras de Didática apresentados aqui consideram necessária que a relação teoria e prática aconteça de maneira articulada, na qual uma não é considerada mais importante que a outra, mas que essas se entrelacem. Contudo, ficou evidente também que na disciplina de Didática na UEPA essa relação ainda precisar ser articulada entre a universidade e as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, que tem como foco a disciplina Didática no curso de Pedagogia, buscou-se analisar como licenciandos do curso de Pedagogia e professores de Didática do CCSE/UEPA compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da Educação Básica.

A questão norteadora da pesquisa foi: **como os professores e licenciandos compreendem as contribuições da disciplina Didática para a formação de professores da Educação Básica?**

Há indícios na literatura, apontados por pesquisadores do campo da Didática, de que existe um número pouco expressivo de pesquisas que trazem estudos sobre o professor de Didática (ANDRÉ, 2014; GATTI, 2010; LIBÂNEO, 2010). Assim, esta pesquisa pode preencher uma lacuna nos estudos dessa área, visto que a interlocução com professores e licenciandos pode contribuir com a compreensão de questões que envolvem os processos de formação no contexto da disciplina Didática no curso de Pedagogia.

Reitera-se que a revisão bibliográfica evidenciou que o curso de Pedagogia e a Didática, como campo de conhecimento ou como disciplina pedagógica, foram demarcados por intensas mudanças históricas. Essas mudanças aconteceram diante de marcantes lutas entre os interesses políticos do sistema educacional brasileiro e os interesses políticos e sociais dos educadores brasileiros que atuam na Educação Básica ou na Educação Superior.

Desta feita, o referencial teórico que sustenta esta tese deixou evidente que a Pedagogia, enquanto ciência da Educação, tem sido responsável pelo estudo dos fenômenos que são inerentes à educação, tais como a instrução e o ensino, e para dar conta de tais fenômenos precisa se apropriar de estudos que advêm da Teoria da Educação, da Didática, da História da Educação e do campo da Pedagogia. A apropriação desses ramos de estudos é que possibilitará que os professores tenham entendimento global do que seja o fenômeno educativo. A Didática, nesse cenário, tem o papel de aprofundar os conhecimentos em relação aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino. A Didática e as metodologias de ensino fazem a aproximação entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar, tendo a intenção de ajudar os professores a compreenderem questões que são inerentes à relação

teoria e prática em relação ao trabalho didático, o qual é mediar a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares.

Apontou-se também que a Pedagogia e a Didática, historicamente, são constituídas por tendências educacionais que permeiam a escola, o modo como os professores ensinam e como os alunos aprendem, e esses modos são estabelecidos por um ideal de homem a ser formado de acordo com o ideal exigido pela sociedade na qual estes estão inserido.

Na Pedagogia moderna nasce uma preocupação além de imitar o modelo de como se ensina, há a intenção em pensar sobre o método para saber ensinar, não só pensar o conteúdo, mas refletir em como garantir o ensino de determinado conteúdo, há uma preocupação com a *tecné* e a epistemologia, ou seja, conhecimento e técnica estavam sendo pensados, conjuntamente, por intelectuais como Comênio, Descarte, Bacon, Galileu etc., que buscavam métodos capazes de trazer uma certa segurança ao ensino. A Didática Magna, de Comênio, nasce nesse momento de busca de uma segurança sobre o como se ensina, a qual ele fundamenta em uma base epistêmica, no momento em que elabora sua obra sobre o método de ensinar numa perspectiva científica.

Mas a Didática vai ser associada a outras ciências, com teóricos como Rousseau, Froebel, Pestalozzi e Herbart. E no momento em que outras ciências relevantes vão se consolidando, tais como Psicologia, Biologia, e outras, a Didática vai perdendo a sua grandeza epistemológica e técnica. Na Escola Nova, a Didática será representada de forma instrumental, tecnicista, o campo epistemológico do ensino é fundamentado nas questões biológicas e psicológicas, as demais ciências ganham status na disputa do campo e à Didática restou a ênfase à técnica, perdendo nesse instante seu caráter epistemológico (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2012; FAZENDA, 2011).

Ainda nos séculos XX e XXI tem-se procurado restabelecer o caráter epistemológico da Didática. Isto porque, entende-se que a Pedagogia é uma teoria da prática e se ela é uma teoria da prática, a Didática é um espaço onde pode-se, interdisciplinarmente, pensar sobre os aspectos *teóricos e práticos* que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, e os múltiplos saberes que precisam ser percebidos nesse processo como sendo relevantes para que o ensino de fato aconteça (LIBÂNEO, 2012; GATTI, 2014; CANDAU, 2015).

Assim sendo, procurou-se nesta tese demarcar a importância da disciplina Didática na formação de professores, no entanto, apontou-se também os embates que essa disciplina tem sofrido em relação ao seu objeto de estudo, o ensino e conseqüentemente o aprendizado. Ficou evidente que a literatura traz crítica a uma Didática voltada exclusivamente para a dimensão instrumental, assim como critica a fragmentação entre a teoria e a prática, considerando que cada dimensão tem a sua importância e uma não pode, e nem deve, sobrepor-se à outra.

Entende-se que a Didática, ao estudar o ensino e suas complexidades, precisa estar sustentada em uma base científica sobre os processos de transmissão e apropriação de conhecimentos de um determinado conteúdo disciplinar. A Didática não está presente para dar conta exclusivamente das especificidades de conteúdos disciplinares, mas para potencializar os aspectos inerentes ao ato de ensinar. O ensinar só é alcançado se houver a aprendizagem dos alunos de um determinado saber científico, e este saber científico, para ser compreendido pelo aluno, precisa ser transformado pelo professor em um saber a ser ensinado. Sendo assim, a Didática nos cursos de formação de professores precisa trazer essa fundamentação epistemológica sobre o ato de ensinar conhecimentos, sobre os saberes que são inerentes a essa ação, entre outros saberes destacamos: os saberes pedagógicos, os quais são aprendidos na prática educativa; os saberes didáticos, que são alicerçados nos conhecimentos teóricos e práticos, os quais envolvem conteúdos, métodos, meios e condição no ato de ensinar, compreender o funcionamento do ato de ensinar, compreender as implicações estruturais, sociais e culturais que envolvem a trama do ato de ensinar (LIBÂNEO, 2013; GATTI, 2013).

A literatura estudada aponta que a Didática tem sofrido fragmentação de seu objeto de estudo, o *ensino*, visto que, ainda hoje, há cursos de formação de professores que priorizam os conhecimentos teóricos instrumentais, há os que priorizam os conhecimentos teóricos práticos, há os que priorizam apenas alguns dos conhecimentos didáticos, entre outras fragmentações, o que tem concorrido para a fragilização do objeto da Didática e, conseqüentemente, para a fragmentação do processo de formação de professores.

Na busca de ir além do estudo da revisão bibliográfica sobre a disciplina Didática no curso de formação de professores é que se escolheu como campo de investigação um curso de Pedagogia da UEPA, no intuito de alcançar junto a professores de Didática e licenciandos desse curso respostas para a indagação desta

pesquisa. Assim sendo, foi realizado como primeiro passo para o levantamento de dados o uso de questionários, aplicados a 151 licenciandos do 3º e 7º semestre do curso de Pedagogia da UEPA, no ano de 2016. Num segundo momento, participaram de cinco grupos de discussão 38 licenciandos. Em um terceiro momento, entrevistou-se cinco professoras de Didática.

Ressalta-se que a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa, por essa abordagem ajudar a responder a questões muito particulares, trabalhar com um universo dos significados, motivos, valores e atitudes. As análises e tratamento dos dados foram realizados por meio de análise de conteúdo que, após isso, foram organizados em eixos de análises e, posteriormente, analisados e articulados com o referencial teórico que fundamentou esta tese. Os resultados foram apresentados a partir de três eixos de análise.

Os licenciandos demarcam a compreensão de Didática partindo da relação do como ensinar na perspectiva instrumental, que marca o processo de ensino e aprendizado sendo concebido como a transferência dos saberes acumulados pelo professor, os quais precisam ser compreendidos e aprendidos pelos licenciandos. Nessa visão, a Didática está relacionada apenas ao domínio de boas técnicas de ensino para garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, as análises apontaram que essa compreensão do papel instrumental da Didática foi reelaborada por parte dos licenciandos ao longo do processo de sua formação na universidade, aproximando-se da compreensão de Didática das professoras, que vai além de um receituário pronto e acabado sobre o como ensinar. Nessa perspectiva, professoras e licenciandos entendem que o papel da Didática é promover a articulação do *que ensino ao como ensino*, com o *porquê* e o *para quê* ensino. Do ponto de vista dessa articulação, os sujeitos também entendem que a Didática é uma disciplina que reúne conhecimentos dos campos da Filosofia, Psicologia, História da Educação e da Sociologia da Educação e que se orienta para o ensino, para a aprendizagem, para o planejamento, para a avaliação e para a pesquisa.

Foi possível perceber nos grupos de discussão com os licenciandos e nas entrevistas com as professoras que a Didática também é compreendida na relação com o contexto mais amplo do ato de ensinar, que é mediado pelas questões sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o planejamento ganha importância como

conteúdo da disciplina, de modo a adequar o que se deseja ensinar à singularidade do contexto de ação.

A esse aspecto se relaciona a importância da Didática como uma disciplina fundamental para a reflexão crítica sobre o papel do professor em um determinado processo histórico-social. As análises revelam que professores e licenciandos percebem que o ato ensinar não se isola do contexto político e social e compreendem que a disciplina Didática pode promover reflexões sobre as problemáticas que circundam professores e licenciandos no contexto da sala de aula e nos demais contextos.

A Didática é compreendida também como importante para fortalecer na formação docente a percepção de que ministrar uma aula interessante requer o domínio do conteúdo, compreensão do ato de planejar, percepção do motivo da escolha das técnicas de ensino e recursos pedagógicos, entre outros. Isto porque, sendo a Didática uma disciplina pedagógica, precisa estar atenta em provocar investigação sobre o ato de ensinar e aprender.

Além dos aspectos já mencionados, os dados evidenciaram que a Didática, enquanto disciplina na formação de professores, é considerada importante para uma melhor compreensão em relação às questões teóricas e práticas.

A Didática tem sido compreendida por professores enquanto mediadora e organizadora do trabalho pedagógico, em que se faz necessária a compreensão de como melhor viabilizar que os conhecimentos teóricos e práticos alcancem os alunos, o que requer uma permanente avaliação a cada escolha e seus resultados. Há uma preocupação das professoras de Didática em provocar nos futuros docentes significados para o ato de ensinar para que a ação de ensinar não seja mecânica.

As análises apontaram que a relação teoria e prática é entendida pelas professoras como uma relação necessária no ensino de Didática, considerando que os pressupostos teóricos e científicos trabalhados na disciplina Didática contribuem para a organização do ensino, em relação à construção, condução de uma aprendizagem que seja significativa. Há uma compreensão que a Didática deve dar suportes teóricos para reflexões acerca de que os licenciandos aprendem de maneiras diferenciadas. Logo, se faz necessário pensar em diferentes alternativas de se conceber a forma de ministrar uma aula.

Professores e licenciandos compreendem que teorizar sobre questões que envolvem o ato de planejar a mediação do processo de ensino é fundamental na

disciplina Didática, para melhor interpretar e compreender os fundamentos das práticas pedagógicas onde o domínio desses saberes propiciará melhores oportunidades de pensar de maneira mais compreensiva a própria prática. Assim, há uma consonância entre os participantes da pesquisa de que os conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos devem contribuir para que se entenda que o trabalho de professor no processo de ensino e aprendizagem perpassa por um compromisso social de contribuição para construção de conhecimentos.

Apesar dessa compreensão há um reconhecimento entre os professores e licenciandos de que a disciplina Didática não tem conseguido alcançar aquilo que se propõe como importante na relação teoria e prática.

Professoras apontam que há uma dificuldade de se encontrar um ponto de equilíbrio entre essa relação, sem se fazer rupturas, para que os licenciandos consigam fazer melhores tessituras dessa tão importante relação. Ficou evidente que, às vezes, as professoras, para dar conta de um certo conteúdo teórico, exercem menos atividades práticas, o que leva a uma dicotomia da relação teoria e prática. As professoras compreendem a importância da relação teoria e prática na disciplina Didática, mas algumas apontaram que nem sempre conseguem efetivar essa relação por meio de inserção em atividades práticas em ambiente escolar. Algumas evidenciaram que as atividades práticas ficaram resumidas em produção de instrumentos facilitadores e necessários ao processo pedagógico, tais como: elaboração de planos de ensino, efetivação de micro aulas, elaboração de instrumentos de avaliação, entre outros.

Essa limitação ficou clara na fala de alguns dos grupos de licenciandos, que em suas análises consideraram o excesso de textos teóricos que discutiam a prática, mas essa não era vivenciada, provocando decepção com aquilo que eles gostariam de ter experienciado.

Os licenciandos que não conseguiram efetivar a prática, ou que realizaram poucas atividades práticas, deixaram evidente que não tinham conseguido discernir a real importância da Didática, e consideraram que a falta da prática tornava a disciplina cansativa e muitas vezes não tão interessante, visto que, ao construir um planejamento de ensino, distanciados da realidade escolar, essa construção tornava-se descontextualizada e desinteressante.

Mas houve experiências entre a relação teoria e prática, relatadas por grupos de licenciandos como importantes, que os ajudaram a compreender questões que

envolvem a importância de uma relação mais próxima entre a teoria e a prática. Os alunos conceberam que as atividades pedagógicas realizadas ajudaram a compreender melhor aquilo que foi apresentado e debatido nas aulas teóricas.

Entre as experiências que articularam teoria e prática, os licenciandos consideraram relevante o recurso de filmagem de aulas desenvolvidas nas escolas, especialmente quando no retorno à universidade os grupos de licenciandos apresentavam seu plano de ensino e as aulas filmadas, relatando os pontos positivos e negativos encontrados no contexto escolar, na produção do plano e na execução da própria aula. A discussão era aprofundada com a reflexão sobre a base teórica que fundamentou aquela aula e o debate sobre as questões pedagógicas.

A percepção dos licenciandos, acerca da experiência com essa atividade relatada anteriormente, foi também uma experiência considerada positiva por professoras que informaram terem realizado com seus licenciandos a socialização de aulas planejadas, filmadas e socializadas e entendiam que essa é uma atividade que tem ajudado a aproximar a relação teoria e prática.

Outras professoras enfatizaram que buscam amenizar o distanciamento entre teoria e prática a partir de aulas de planos de ensino elaborados e executados por grupos de licenciandos em algumas escolas, cujas aulas eram filmadas e a aula filmada era socializada por cada grupo e avaliada por professores e licenciandos.

As professoras relatam também que a carga horária da disciplina é insuficiente e as disciplinas de Estágio estão em semestres bem distantes da disciplina de Didática, o que dificulta a aproximação dessas. Assim, existe uma consciência e uma preocupação das professoras da necessidade de uma maior integração da teoria e prática na disciplina Didática. Mas não há nenhuma proposta de ação para mudar essa realidade.

Da mesma forma, ficaram evidentes, em grupos de licenciandos do sétimo semestre, as dificuldades sentidas pela distância da disciplina Didática com as disciplinas de estágios supervisionados, pois a Didática se encontra no segundo semestre e as disciplinas dos estágios supervisionados encontram-se no sétimo e no oitavo semestre.

É fato que a realidade apontada na efetivação da disciplina Didática e a disposição dela no currículo de Pedagogia reforça os resultados de pesquisas de Gatti (2008a, 2009, 2010) e Libâneo (2010), enquanto pesquisadores de licenciaturas, que encontraram nos currículos de pedagogia uma dispersão curricular, efetivada pela

dicotomia entre a teoria e a prática, pela falta de inter-relação entre as disciplinas e o isolamento do planejamento dos professores.

Apesar dessas limitações, além das demais apontadas, a investigação aqui desenvolvida, que dialogou com licenciandos e professores do curso de Pedagogia do CCSE/UEPA, constatou que a disciplina Didática é compreendida como importante e necessária no currículo, porque pode:

- favorecer a compreensão de conceitos relevantes ao contexto de ensino;
- permitir uma melhor percepção sobre questões inerentes ao processo de ensinar e aprender e sobre o papel do professor;
- provocar reflexões acerca do papel da educação e do ensino e aprendizagem na transformação do homem em sociedade;
- preparar os licenciandos para refletirem sobre o processo ensino e aprendizado, considerando questões que envolvem: o que ensinar? Como? Por quê? A quem? E, onde se ensina?;
- promover a aproximação crítica com o contexto de ensino, com a realidade da profissão docente;
- interpretar a prática de ensino de uma maneira mais abrangente, ou seja, ajudar o aluno a compreender as suas práticas pedagógicas, reconhecendo os fundamentos dessas práticas, se estão numa perspectiva instrumental ou numa perspectiva crítica.

Portanto, entende-se que do confronto de perspectivas de professores e licenciandos, a disciplina Didática do CCSE/UEPA apresenta um caráter dinâmico e contraditório, fruto das marcas históricas do próprio campo e do esforço de superação de dificuldades da organização curricular e reelaboração de sentidos dos atores envolvidos: a perspectiva instrumental da Didática é questionada pela necessidade de leitura do contexto da ação de ensino e pela concepção de ensino como reflexão; a ênfase na transmissão de conteúdos é tensionada pela consideração de questões políticas da educação, exigindo reflexão crítica sobre o papel do professor; o reconhecimento da articulação teoria-prática põe em questão a relação universidade-educação básica; e a dissociação com os estágios supervisionados.

Assim, não há dúvidas que a disciplina de Didática é compreendida por professoras e alunos como relevante na formação docente dos licenciandos do curso de licenciatura de Pedagogia na UEPA, mas também se evidenciou que a disciplina

precisa fortalecer saberes necessários na condução do que é inerente ao seu objeto, o processo de ensino, visto que os resultados apontam que professores e alunos não tem conseguido sustentar de forma significativa a base epistemológica da Didática.

Para garantir a base epistemológica da Didática concernente à relação teoria e prática, é necessário resguardar o seu caráter interdisciplinar. Os resultados apontam que professores e alunos concebem a interdisciplinaridade necessária, contudo, a condução da disciplina não tem alcançado esse movimento. Por fim, conclui-se que a disciplina de Didática no curso de Pedagogia da UEPA precisa fortalecer a sua relevância na formação docente e isso só será possível se resguardar o seu caráter epistemológico na articulação teoria e prática, defendendo o seu caráter interdisciplinar e compreendendo a historicidade que os envolvem.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. O lugar da didática na e para a formação de professores: pistas para uma aprendizagem profissional. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- AGUIAR, M.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.
- ALONSO, L. H. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O campo da didática nas pesquisas do início dos anos 2000. *In: CRUZ, G. B. et al (Org.). Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 129-146.
- _____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 487-499.
- _____. Tendências no ensino de didática no Brasil. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 191-204.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S de (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no ensino superior: trajetórias e saberes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- ARAUJO, I. R.; PAIVA, F. V. A didática na didática: uma experiência de formação de professores na UFRJ. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1979.
- BARROS, R. S. M. **Ensaio sobre Educação**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1971.
- BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015. Brasília: CNE, 2015.
- _____. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Brasília: CNE, 2006.

_____. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Decreto Presidencial de 4 de abril de 1994. Autoriza o funcionamento da Universidade do Estado do Pará. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: < www.uepa.br/pt-br/pagina/atos-de-criação>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1969. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1969. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Parecer CFE n. 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1962. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraDownload.do?select...co...>. Acesso em: 6 maio 2018.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1963. Disponível em: < www2.ifrn.edu.br>. Acesso em: 6 maio 2018.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1962. Disponível em: < www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. Decreto-Lei n.1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1939. Disponível em: < www2.camara.leg.br/.../decrei/...1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicac... >. Acesso em: 9 jul. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CALLEJO, J. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Rev. Esp. Salud Pública** [online], Madrid, v. 76, n. 5, p. 409-422, out. 2002. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135->. Acesso em: 9 jul. 2017.

_____. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CANALES, M.; PEINADO, A. Grupos de discusión. *In*: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Eds.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciências sociais**. Madrid: Síntesis Psicológica, 1994. P. 287-316.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: _____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-24.

_____. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N.S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. P. 71-95

_____. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: _____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 12-22.

_____. (Org.). **Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD ROOM.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: _____. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMENIUS, L. A. **Didactica magna** (1621-1657). Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Caderno de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, G. B. da.; ANDRE, M. E. D. Afonso de. Ensino de didática: concepções e práticas de professores formadores. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CUNHA, L. A. O professor de Didática e suas aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, J. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2004. p. 31-42.

DAMIS, O. T. A Arquitetura da aula: um espaço de relações. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 202-218.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FARIA, L. R. A. A validade científica da didática crítica. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FARIA, L. R.; ALMEIDA, M. I. Didática: questões de método e teoria. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino 4, *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2014, Fortaleza, Ceará. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Didática,%20Prática%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos_.pdf>. Acessado em: 12 jan. 2017.

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: PAPIRUS, 2011. 16ª Edição. p. 11-20.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FONSECA, M. V. R. Discursos sobre o currículo da Didática na produção acadêmica brasileira (2008/2011). *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [on-line], Brasília, v.97, n. 247, p.534-551, 2016. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2882/pdf>. Acesso em: 6 maio 2018.

_____. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFSM, 2008. p 350-371.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In: BRANDÃO, C. R. (Org.) O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Idéias** [online], São Paulo, v. 16, p. 69-77, 1993. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

GABRIEL, C. T. Didática Crítica Inter/Multicultural: Sobre Interloquções Teóricas e Construções de Objetos. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2006, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://portal.uneb.br/.../13/encontro-nacional-de-didatica-e-praticas-de-ensino>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

_____. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 95-106.

_____. **O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores**: didática e formação de professores – perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED, 2012.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: GATTI, B. A.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/ PUC, 2011. p. 85-100. v. 1.

_____. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. **Paideia** [on-line], v. 2, n. 2, out. 2010/ mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635491/3284>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. A Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos de didática. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD ROOM.

_____. A pesquisa e a didática. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <endipe.pro.br/anteriores/13/>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2008a. p. 234-262.

_____. A pesquisa e a didática. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2008b. p. 67-76.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: Fórum de Educação "Pedagogo: que profissional é esse?", 2002, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/ainda-as-perguntas-o-que-e-pedagogia-quem-e-o-pedagogo-o-que-deve-ser-o-curso-de-pedagogia>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 15. ed. São Paulo: Loiola, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. 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: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação**. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-107.

GÓMES, A. P. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto editora, 2000. p. 31-61.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: PAPIRUS, 2011. 16ª Edição. p. 45-76.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica. *In*: CRUZ, G. B. da et al. (Org.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014. p. 77-110.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. *In*: GATTI, B. A. et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogo entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 35-60. v. 1.

_____. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. *In*: SUANNO, M.; RAJADELL, N.(Org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED/Editora PUC-Goiás, 2012b. p. 37-58.

_____. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

_____. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas na Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 77-129.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006b. p. 107-134.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: Fórum de Educação "Pedagogo: que profissional é esse?" Belo Horizonte, 2002. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/ainda-as-perguntas-o-que-e-pedagogia-quem-e-o-pedagogo-o-que-deve-ser-o-curso-de-pedagogia>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-92.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS R. A. M. M. Pesquisa e produção acadêmica em Didática em Programas de Pós-Graduação da Região Nordeste. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) A didática no âmbito da pós-graduação brasileira. Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 7, p. 19-54.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Princípios teóricos para uma didática desenvolvimental. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/99-gt04>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A reconstrução educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARTINS, O. L. P. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 2006.

MARTINS, P. L. O. O campo da didática: expressão das contradições da prática. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais eletrônicos...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em: < www.ufjf.br/grupolic/.../xv-edipe-encontro-nacional-de-didatica-e-pratica-de-ensino/>. Acesso em: 16 ago. 2016.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MÁSSIAS, S. C. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do curso de pedagogia no Brasil (1990 –2006)**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação descoberta. *In:_____*. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MONTEIRO, G. C. S.; MAIA, H. Formação docente: a disciplina Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

MOURA, I. L. C. A Didática na formação de professores: a desconstrução do 'livro de receitas'. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

OLIVEIRA, E. G.; DAMIS, O. T.; MALUSÁ, S. Da inovação técnica a inovação edificante: o ensino de Didática em questão. *In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Painel Coordenado, 2006. Anais eletrônicos...* Recife, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Histórico da didática. *In*: _____. (Org.). **O conteúdo da didática**: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988. p. 33- 47.

PIMENTA, S. G. O Protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. *In*: LEITE, Y. U. F. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara: JM Editores, 2012. p. 54-68. v. 1.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: saberes e identidade. *In*: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. Formação de professores – saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p.109-139,1997.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

PRADA, L. E. A.; SILVA, J. R. A didática no âmbito investigativo em programas de Pós-Graduação em educação na região norte. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 55-85.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: Colóquio Internacional Marx e Engels. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 26-43.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], v.14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p. 99-134, 2007.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: _____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHEIBE, L.; DURLI, D. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

SEVERINO, A. J. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: o saber como internacionalização da prática. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Unicamp, 2008. p. 31- 44.

SEVERO, J. L. R. L. Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da pedagogia. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia/GO. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://16reuniao.anped.org.br/trabalhos/162-trabalhos-gt04-didatica> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

SHULMAN, Lee. Those who understand: the knowledge growths in teaching. *In*: **Education Research**, Massachusetts, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, W. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. *In*: LINHARES, C. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 113-132. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017/2027**. Belém: UEPA, 2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém: UEPA, 2006.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional** [online], Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=475> >. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. Didáticas específicas: elementos estruturantes para suas configurações. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. 1 CD ROOM.

_____. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 1 CD ROOM.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA, I. P. A. et al. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012. 1 CD ROOM.

_____. et al. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. *In*: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 47-59.

_____. et al. Didática: práticas pedagógicas em construção. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos ANPED...** Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_04.html>. Acesso em: 21 mar. 2016.

VIEIRA, S. da R. Uma reflexão acerca do manifesto dos pioneiros da educação nova. *In*: Seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2006. p. 1-14. v. 1.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

XIMENES, A. de O. **A identidade profissional docente do ensino superior**. 2006. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

YOUNG, M. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

ZEICHNER, K. M. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, New Orleans, v.1, n. 2, p.153-172, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista.

Como é de seu conhecimento, o objetivo da minha pesquisa de doutorado é compreender como licenciandos do curso de Pedagogia e professores de Didática da CCSE /UEPA compreendem as contribuições da disciplina para a formação de professores da educação básica.

Apliquei um questionário a 151 licenciandos do curso de Pedagogia para levantamento de impressões gerais do curso e da disciplina de Didática e coordenei 5 grupos de discussão que envolveram 38 licenciandos do curso para aprofundamento de alguns pontos.

Nesse momento de nossa entrevista, de caráter bastante aberto, gostaria de conhecer sua perspectiva sobre a disciplina e seu ponto de vista a respeito de algumas questões apresentadas pelos licenciandos nesses encontros.

1. Em sua opinião, qual é o papel da Didática na formação do futuro professor?
2. Qual a contribuição fundamental dessa disciplina?
3. O que devemos, necessariamente, ensinar na disciplina?
4. De acordo com sua experiência, há alguma expectativa conflitante entre o que os licenciandos esperam da disciplina e o que efetivamente propomos?
5. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no oferecimento da disciplina?

Nos encontros com os licenciandos há, evidentemente, uma diversidade de pontos de vista. Há, inclusive, contradições. Há muitos enunciados que podem nos ajudar a refletir no modo como alguns licenciandos percebem tanto os limites como as contribuições da disciplina.

Eu selecionei alguns desses enunciados e gostaria de ouvir a sua opinião como professora da disciplina.

- Eu acho que é a primeira impressão que nós temos da disciplina de Didática, a primeira coisa que vem na nossa cabeça quando a gente ficou sabendo sobre a disciplina foi: agora a gente vai aprender a dar aula!
- Nós vimos desde o primeiro semestre aprendendo que o professor não é só passar o conteúdo, ele também tem que construir um pensamento crítico no aluno. E aí quando você vai para a Didática, você vê que o ensino dela é tão importante que aí você desconstrói aquela ideia que é só dar uma boa aula, que a gente não tem que só transmitir conteúdo, mas construir um conteúdo também crítico.
- A gente fez trabalhos de seminários, deu para aprender bastante coisa, só que assim, é muito teórico. E, assim, quem aproveitou bastante acho que era quem fazia estágio porque conseguiu conciliar a teoria com a prática. Mas quem não fazia estágio na época... Eu não fazia, então, para mim, ficou meio ali na teoria, mas depois serviu, né? Tanto que a gente resgata depois.

- Didática é importante porque precisamos dos conhecimentos desta disciplina em todas as outras disciplinas. É impressionante, a gente teve várias disciplinas importantes, mas todos os professores sempre cobram algum conhecimento que a gente pode adquirir através da disciplina de Didática e quando a gente diz que não tem ou ainda está aprendendo, ou não sabe direito, eles sempre nos remetem a essa frase clássica: "- Mas vocês não aprenderam? Não tiveram didática?"
- No período em que a gente teve a disciplina [Didática] ministrada eu tive a oportunidade de ir pra um estágio em uma instituição escolar e quando eu cheguei lá eu vi todo mundo produzindo várias coisas e, enfim, funcionamento normal de uma escola, como já é de praxe. E eu parava para olhar as professoras e o corpo de técnicos da escola e eu: "- Caramba, mas como é que vocês fazem isso aqui? Como é que isso acontece? Como é que rola essa dinâmica? Me expliquem!". E sentaram comigo: "- Poxa, mas tu não faz Pedagogia? A tua disciplina de Didática, sabe? Talvez lá já tenham passado". Eu disse: "- Já passou, mas eu não sei fazer isso aqui não. Não entendo como é que se dá o trabalho de vocês aqui". E aí que eu fui levar um choque.
- Antes eu achava que o professor que tinha, que usava várias técnicas de ensino, ele tinha didática, aquele que não usava, não tinha didática. E hoje eu entendo que não. Que o professor que usa várias técnicas ele tem didática, mas o que só trabalha com exposição oral, ele também tem a didática dele. E dependendo da forma como ele conduz aquilo, pode ser muito mais eficaz. Por exemplo: eu também sou monitora e a professora que eu era monitora ela dava aula de uma forma muito simples. Era, por exemplo: ia falar sobre diversidade, aí ela perguntava, "- Que você acha sobre isso? O que você acha sobre aquilo?", levando em consideração o conhecimento dos licenciandos e, a partir daí, ia construindo uma aula junto com eles. Não precisava de nenhuma coisa mirabolante. Era algo simples e que trazia muito mais efeito no processo de ensino aprendizagem do aluno. Então, para mim, hoje, didática não é só aquele professor que usa técnicas, vai muito além. Também tem que estar relacionado com a questão social.
- Didática é importante porque trata das questões históricas e teóricas para a gente entender o contexto que a gente está vendo hoje, o que a gente vai vivenciar hoje. A gente tem que entender o que aconteceu antes para a gente poder entender a construção histórica disso. E trata de metodologias para nossa própria formação, né? Como é que eu vou atuar quando eu tiver em sala de aula ou em qualquer outro lugar. Que mais? As técnicas de ensino também para ter um bom desempenho.

APÊNDICE 2 – Questionário para licenciandos de Pedagogia sobre a disciplina Didática.

IDENTIFICAÇÃO

*Obrigatório

1. **Sua idade** * *Marcar apenas uma oval.*

16-24 anos 30 - 39 anos mais 40 anos

2. **Qual semestre está matriculado?** *Marcar apenas uma oval.*

3º manhã 3º tarde 3º noite 7º manhã 7º tarde 7º noite

3. **Gênero** * *Marcar apenas uma oval.*

Masculino Feminino

4. **Onde você cursou o Ensino Médio?** * *Marcar apenas uma oval.*

Escola Pública Escola Privada Escola Pública e Privada

5. **Pedagogia foi sua primeira opção de curso?** * *Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

Experiências no Curso de Pedagogia/disciplina Didática. Marque o valor de 1 a 5. Considerando uma escala de 1 a 5, onde 1 é a nota mínima e 5 é a nota máxima.

6. **Quando a disciplina Didática foi ministrada os assuntos tratados na disciplina interagiram com os temas das demais disciplinas no curso?** *

Marcar apenas uma oval.

Nenhuma interação 1 2 3 4 5 Total interação

7. **Você considera que os assuntos trabalhados sobre o processo de ensino-aprendizagem colaboraram para sua formação docente?** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Colaboraram pouco Colaboraram muito

8. Os assuntos trabalhados sobre planejamento de ensino foram relevantes para sua formação docente? * Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Pouco relevantes Muito Relevantes

9. Durante o 1º e o 2º semestre no curso de Pedagogia, você visitou escolas?

** Marcar apenas uma oval.*

Sim Não

10. Qual importância você atribui à disciplina Didática no curso de Pedagogia? * Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Pouco importante Muito importante

11. Quanto a carga horária da disciplina Didática * Marcar apenas uma oval.

Baixa Suficiente Excessiva

12. Outros comentários sobre a Disciplina Didática.