

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA ANGÉLICA DA SILVA

**SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO
DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS (AS)**

CARUARU

2015

MARIA ANGÉLICA DA SILVA

**SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO
DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS (AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

CARUARU

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Marcela Porfírio

S586s Silva, Maria Angélica da.
Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as). / Maria Angélica da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.
200f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas.

1. Currículos. 2. Didática. 3. Ensino. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientadora). II. Título

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-277)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

**“SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO
DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS(AS)”**

defendida por:

Maria Angélica da Silva

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 17 de Setembro de 2015.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-PPGEduC)
(Presidente/orientadora)

Alexsandro da Silva (UFPE-PPGEduC)
(Examinador interno)

Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (UFPE-PPGEduC)
(Examinadora interna)

Carlinda Leite (UNIVERSIDADE DO PORTO - Portugal)
(Examinadora externa)

Dedico aos meus pais, Antônio (in memoriam) e Maria, que nunca delimitaram onde eu poderia chegar tampouco me sufocaram com expectativas, amaram-me e ensinaram-me o compromisso com a vida.

AGRADECIMENTOS

Na tentativa de contemplar aqueles e aquelas que foram força e abrigo nessa jornada, teço aqui meus sinceros agradecimentos.

Às forças divinas, pela família e pelas experiências que me foram proporcionadas. Sem essa força nada seria possível, nem faria sentido.

Aos meus pais

Antônio, minha memória e as lembranças são a sua forma de vida em mim. Os dias que tive o privilégio de tê-lo ao meu lado foram os mais felizes da minha vida, meu coração é sua casa aqui na terra. E Maria, exemplo de mulher, mãe no pleno sentido da palavra. Suas histórias e suas lutas não só me formaram, mas também me impulsionaram a crescer e ter orgulho do lugar e da família que tenho. Todo e qualquer conhecimento ganha mais sentido quando conjugado aos valores que vocês me proporcionaram.

Aos meus irmãos

Ricardo, pelas noites que sempre estive esperando para me proteger no caminho de volta para casa. Pelos incentivos e auxílios, paciência e compreensão em todas as horas. Nós que somos força e porto um para o outro. E, Adriano por acreditar em mim e me ensinar formas diferentes de ser irmão e querer bem.

A Filipe Gervásio

Pelo companheirismo e amor que dedicamos um ao outro, por ser paciente e carinhoso em todos os momentos. Sua presença torna a vida mais leve e o futuro mais esperançoso. Você e seu amor são, com certeza, os maiores e melhores achados da vida.

Aos Amigos e Amigas, que são a leveza da vida, em especial:

À Simone Nóbrega, amiga pessoal e acadêmica. Obrigada pela amizade sincera, generosa e zelosa, por mais que nossos caminhos se tornem diferentes, nosso companheirismo encontra-se fortalecido.

À Alcione Mainar, juntas iniciamos esse processo e compartilhamos angústias, felicidades e esperanças. Obrigada pela hospitalidade e generosidade com as quais sempre me acolheu em sua casa.

À Orientadora

Lucinalva, mas para todos Nina, obrigada pelo compromisso e seriedade com a qual guiou este processo. Agradeço imensamente pela paciência e perseverança com as quais lidou com os meus ainda não saberes. Sua marca na minha formação me fez compreender que ser mestre em educação vai muito além da escrita de uma dissertação.

À Banca

Professores Carla, Alex e Carlinda, agradeço imensamente à leitura atenta e contribuições. Cada um, a seu modo, olhou para esta pesquisa, mas antes de tudo tiveram a sensibilidade de me ver enquanto ser humano, para além de pesquisadora.

As (aos) estudantes-professores (as) que a partir da riqueza de seus discursos contribuíram com esta pesquisa, e às IES que atenciosamente nos receberam.

Ao Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

Ao Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, que, nos últimos sete anos, tornou-se minha moradia acadêmica. Nele vivenciei os processos de graduação e mestrado, me formando profissional, pessoal e academicamente. Este espaço representa a possibilidade de acesso e construção de conhecimentos, nos permitindo compartilhar experiências e saberes com aqueles e aquelas que transpiram compromisso social, acadêmico e político.

A todos(as) os(as) professores(as) e colegas que participaram e participam de minha formação, em especial à turma de Pedagogia 2008.1 e Mestrado 2013.1.

A Capes pelo financiamento desta pesquisa.

Entre a raiz e a flor há o tempo.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A identidade investigativa desta pesquisa ancora-se nas contribuições do componente curricular da didática para o desenvolvimento da profissionalidade docente de estudantes-professores (as) do curso de Pedagogia em três IES do agreste pernambucano. Para tanto, teve como objetivos específicos identificar, nos PPC's e nas ementas os discursos que tratam dos conhecimentos constituintes da profissionalidade docente; identificar, nos discursos dos (as) estudantes-professores (as), quais discussões promovidas pelo componente auxiliam na construção da profissionalidade e identificar os sentidos que emergem dos discursos dos estudantes-professores em relação à contribuição do componente curricular da Didática para a construção da sua profissionalidade. Nessa direção, ancoramo-nos nas discussões de Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta (2002, 2011, 2012, 2013) e Libâneo (2002, 2012, 2013) que versam sobre as contribuições da Didática no desenvolvimento profissional dos professores, dialogando com Farias (2011), Lins (2011) e Azzi (2012) na direção dos saberes-fazerem construídos a partir do espaço de práxis promovido pelas discussões da Didática. Articuladas a estas discussões teóricas, estabelecemos diálogos com as produções discursivas da ANPED, do ENDIPE e do EPENN, às quais se delinearão, também, como nosso dispositivo teórico-analítico. Nesse sentido, a dinâmica desta pesquisa corresponde a um movimento discursivo, sob a luz teórico-metodológica da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), pois, a partir dela pudemos compreender os discursos inscritos nas formações político-ideológicas das quais emergem, promovendo uma compreensão do dito, do não-dito e do silenciado na construção dos sentidos. Sendo assim, nosso percurso metodológico perpassou a aplicação do questionário sócio profissional, que nos possibilitou o recorte dos nossos sujeitos, seguido por entrevistas semiestruturadas que nos permitiram o acesso aos discursos dos (as) seis estudantes-professores (as) das três IES campo de pesquisa, articuladas aos discursos curriculares expressos nos PPC's de Pedagogia e nas ementas da Didática dos respectivos cursos-Ies. A partir dos discursos destes grupos – ementas, PPC's e estudantes-professores (as) - e da rede discursiva que permeia esta pesquisa, identificamos saberes-fazerem que mobilizam profissionalidades nas dimensões da pesquisa, da reflexão, da política, da organização, da contextualização e das questões técnico-didático-pedagógicas que envolvem a prática docente nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, as contribuições da Didática se referem à possibilidade da mesma se constituir enquanto espaço de socialização dos saberes-fazerem existentes, buscando também problematizar a realidade como mecanismo de formação de uma intelectualidade profissional docente, autônoma e crítica, na construção de novas profissionalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Didática. Contribuições. Sentidos. Profissionalidades.

ABSTRACT

The investigative identity of this research is based upon the contributions of the curricular component of didactic to the development of teaching professionalism of student-teacher in the Pedagogy course of three Institutions of Higher Education (IHE) in the Agreste region of Pernambuco. So, it had as specific objectives to identify, in the Pedagogical Project of the Course (PPC) and the course structures the discourses that deal with the knowledge that constitutes the teaching professionalism; to identify, in the discourses of student-teacher, which discussions promoted by the component help in the construction of professionalism and to identify the meanings that rise from the discourses of the students-teachers related to the contribution of the curricular component of Didactic to the construction of their professionalism. In this direction, we are based upon the discussions of Pimenta and Anastasiou (2002), Pimenta (2002, 2011, 2012, 2013) and Libâneo (2002, 2012, 2013) that deal on the contributions of Didactic in professional development of teachers, dialoguing with Farias (2011), Lins (2011) and Azzi (2012) on the direction of the knowing-doing built from the space of the praxis promoted by the discussions of Didactic. Articulated to these theoretical discussions, we establish dialogues with the discursive productions of the ANPED, the ENDIPE and the EPENN, to which outlined, also, as our theoretical-analytical device. In this sense, the dynamic of this research corresponds to a discursive movement, under the theoretical-methodological light of the Discourse Analysis (ORLANDI, 2010), for, starting from it we could comprehend the discourses inscribed in the political-ideological formations from which they emerge, promoting a comprehension of the said, the non-said and the silenced in the construction of meanings. Therefore, our methodological route crossed the application of the social professional questionnaire, which allowed the highlighting of our subjects, followed by semistructured interviews that allowed us access to the discourses of six students-teachers from the three IHE of the research field, articulated with the curricular discourses expressed in the PPC of Pedagogy and the Didactic structures from the respective courses-IHE. From the discourses of these groups – structures, PPC's and students-teachers – and the discursive network that permeates this research, we identified the knowing-doing that mobilize the professionalism in the dimensions of the research, the reflexion, the politic, the organization, the contextualization and the technical-didactical-pedagogical questions that involve the teaching practice in the processes of teaching-learning. In this direction, the contributions of the Didactic refer to the possibility of it constituting as a space of socialization of the existent knowing-doing, searching also to problematize the reality as a formation mechanism of a professional teaching intellectuality, autonomous and critical, in the construction of new professionalism.

KEYWORDS: Curriculum. Didactic. Contributions. Meanings. Professionalism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1- Mapeamento das Produções na ANPED, ENDIPE e EPENN.....	84
Gráfico2- Conjunto de gráficos de concentração das pesquisas ANPED por GT/Ano.....	85
Gráfico 3- Mapeamento das Publicações EPENN de 2005 a 2011 por Temática.....	89
Gráfico 4- Concentração das Publicações ENDIPE por área.....	91
Figura 1- Mapa representativo do estado/região campo de pesquisa	94
Figura 2 – Extrato de plano de ensino de Didática da IES A.....	106
Gráfico 5- Aplicação do questionário sócio profissional.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Corpus discursivo da pesquisa.....	81
Tabela 2 – Perfil dos (as) estudantes-professores (as).....	97
Tabela 3- Saberes-fazeres mobilizados na construção profissional na IES B.....	145

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Síntese das especificidades do conhecimento profissional docente.....	45
Diagrama 2 – Interseção entre os campos do Currículo e da Didática.....	68
Diagrama 3 - Enunciados que sustentam a ementa da didática na IES A.....	107
Diagrama 4 - Baseado na disposição II, do item 5, no PPC da IES B.....	115
Diagrama 5 – Dimensões da Didática na IES B.....	117
Diagrama 6 - Relação interdiscursiva entre a ementa da IES C e Sguarezi (2011).....	127
Diagrama 7 - Conjunto de profissões nos discursos das IES (PPC's e ementas).....	130
Diagrama 8 - Relação interdiscursiva entre S1CE- IES A e Farias (2011).....	143
Diagrama 9 – sentidos e discursos de S3CE e S4SE da IES B.....	151
Diagrama 10 – Discurso no modo de entremeio.....	158
Diagrama 11 – Sentidos de profissionalidade S6SE-IES C.....	160
Diagrama 12 - Relação com os componentes PPP/ PEPE e estágio.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A DIDÁTICA ENQUANTO PALCO DE PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS: PENSANDO A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE.	25
1.1 - Profissão professor: um olhar sobre a profissionalização docente na formação .	27
1.1.1- Docência e profissão: O que nos dizem os estudos?	27
1.2 - Desenvolvimento profissional na formação: Algumas aproximações com a profissionalização.....	31
1.3- O saber-fazer docente em suas especificidades: Profissionalidades em movimento	38
1.4- Currículo: teoria e prática na formação de professores	47
1.5- Vários sentidos em uma trajetória: Didática ou Didáticas na formação de professores.....	52
1.6- A circularidade dos discursos acerca da didática nas produções do ENDIPE..	57
CAPÍTULO 2- O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO.....	71
2.1- O lugar da pesquisa em educação: Para que pesquisamos, para que escrevemos?72	
2.2- Trilhando a construção de sentidos: Encaminhamentos teórico-metodológicos. .	77
2.3 - Diálogo com as produções discursivas da ANPED, ENDIPE, EPENN: O já-dito e a insurgência de novos sentidos.	82
2.4 - Campo, sujeitos e instrumentos: Delimitações em torno da produção de sentidos na pesquisa.	94
CAPÍTULO 3 - SENTIDOS INSCRITOS NOS PPC's E NAS EMENTAS DE DIDÁTICA: UMA REDE DISCURSIVA EM TORNO DAS PROFISSIONALIDADES.	99
3.1- Sentidos possíveis a partir da ementa enquanto lócus enunciativo na IES A: entremeio discursivo.	101
3.2- Paráfrase e polissemia discursiva na ementa da IES B: entre o já-dito e o novo dizer.	112
3.3- O encontro entre sentidos e marcas históricas na produção discursiva da ementa na IES C.	121

3.4 - Três grupos articulados em uma rede de sentidos: Marcas discursivas que dialogam.....	130
CAPÍTULO 4 – A CIRCULARIDADE DO DISCURSO DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA E OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES-PROFESSORES(AS).	134
4.1- Didática como espaço de práxis: Relação entre a teoria e a prática na visão dos sujeitos da IES A sobre os processos de ensino-aprendizagem.	136
4.2- Construção profissional a partir da Didática na IES B: Desenvolvendo os saberes-fazer docentes.	144
4.3- As dimensões técnica, didática e pedagógica como sentidos estruturantes das profissões na IES C.....	154
4.4- Tecendo uma rede discursiva entre os sentidos recorrentes dos (as) estudantes-professores (as): Diálogo entre as IES e os sujeitos da pesquisa.	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	178
ANEXO 1 - Plano de ensino de Didática da IES B.....	190
ANEXO 2 - Plano de ensino de Didática da IES A.....	192
ANEXO 3 - Plano de ensino de Didática da IES B.....	195
APÊNDICE 1- Questionário e Roteiro da Entrevista	199
APÊNDICE 2- Roteiro para realização das entrevistas	200

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, intitulada “*Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos(as)*”, voltamos para o currículo da formação inicial de professores, mais especificamente para curso de Pedagogia. Motivou-nos a possibilidade de retornar a esse lugar da nossa formação a partir de uma perspectiva outra, com um olhar que vai além do olhar de um sujeito que recebeu a formação, mas agora numa perspectiva de quem anseia pensar sobre sua própria formação, pois compreendemos que a partir do lugar de onde se fala, que se constitui por meio das experiências sociais, profissionais e acadêmicas, torna-se possível dialogar com a forma de estar e compreender a pesquisa e o seu objeto.

Nesse sentido, além do lugar de onde falamos, as experiências vivenciadas também se constituem como fatores que auxiliam na constituição das curiosidades epistêmicas. Sendo assim, um elemento preponderante que nos inclinou a buscar compreender as contribuições do currículo, mais especificamente de um componente curricular, para o desenvolvimento dos saberes específicos da docência¹, nasceu do discurso de uma graduanda em Pedagogia, quando em um evento acadêmico a mesma relatou se sentir mais preparada para atuar como pesquisadora do que como professora no ambiente da sala de aula. Esse discurso nos incitou à reflexão acerca de que professores estamos formando, bem como quais as contribuições dos componentes curriculares da formação inicial para o desenvolvimento dos saberes-fazer dos estudantes enquanto (futuros) docentes.

O relato desta graduanda tornou-se instigante, pois, a partir do seu discurso, nos vimos diante de uma das problemáticas mais suscitadas e que constitui um campo amplo e complexo de debates políticos e epistemológicos, que se refere à função e a relação do ensino superior com a Educação Básica, que até então apresenta como uma das principais crises o afastamento entre a formação e a prática. Partindo destas ideias, nos questionávamos porque estudantes de uma graduação em Pedagogia, que tem como base a formação para a docência, consideram incipiente sua formação para atuar naquilo que é específico de sua profissão, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

¹ Os saberes específicos da docência aqui são compreendidos como o saber-fazer docente em movimento, ou seja, a profissionalidade. (LINS, 2011)

Por outro lado, a partir deste discurso que nos instigou, observamos também que a pesquisa tem se tornado um referencial formativo no processo de profissionalização docente², nos indicando a emergência de novos sentidos acerca da formação. Contudo, questionamo-nos acerca do papel e compromisso social da pesquisa no âmbito da formação inicial de professores; e mais ainda o lugar da prática e dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Básica na formação do professor e/ou do pesquisador na área da educação.

Nessa direção, sendo nossas discussões pautadas no debate acerca das políticas curriculares para a formação de professores, inscritas no *Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais*, dialogamos com pesquisas (ALMEIDA, 2012; SILVA, ALMEIDA, 2013) realizadas pelo nosso grupo que analisaram o currículo vivido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no curso de Pedagogia, na região do Agreste pernambucano.

Sendo assim, nos estudos realizados por Almeida (2012)³ percebeu-se que as IES públicas e privadas possuem projetos curriculares distintos, mas que criam uma articulada rede discursiva no momento em que pensam o Estágio Supervisionado e a Prática Pedagógica como espaços de reflexão crítica da realidade, problematizada a partir da prática à luz de perspectivas teóricas que retornem a essa realidade para compreender e agir sobre. Estes achados nos trouxeram inquietações, nas quais nos perguntávamos que outros componentes curriculares poderiam emergir enquanto espaços de relação entre a teoria e a prática.

Ancorada nesta discussão, outra de nossas pesquisas⁴, que analisou a partir do currículo vivido do curso de Pedagogia, a contribuição dessa formação para a prática pedagógica alunos/professores em formação, apresentou em seus resultados componentes curriculares do curso de Pedagogia que possibilitavam a articulação entre teoria e prática, a saber: Estágio Supervisionado, as Metodologias de Ensino, as

² Um processo amplo, que engloba as dimensões da formação inicial e continuada, desenvolvimento da profissionalidade e afirmação da identidade enquanto profissional engajado em um projeto social.

³ ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde . Políticas curriculares para a formação de professores: Uma análise do currículo vivido pelas IES no curso de Pedagogia. Relatório Técnico Final. PROPEsq/ UFPE. 2012.

⁴ SILVA, Geisa Natália da Rocha; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Contribuições do currículo vivido no curso de pedagogia para a prática pedagógica do aluno-professor em formação nas IES públicas e privadas na região do agreste. Relatório PIBIC-UFPE-CNPq. 2013.

Pesquisas e Práticas Pedagógicas e a Didática. Diante disto, foi percebido que “o currículo vivido do curso de Pedagogia a partir dos componentes curriculares vem estabelecendo diálogos com o campo de atuação dos alunos-professores, possibilitando assim a vivência da relação teoria e prática.” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p.15).

Contudo, os discursos dos graduandos não possibilitaram um maior aprofundamento acerca das contribuições efetivas de cada componente. Nesse sentido, tendo sido a Didática um dos componentes que emerge enquanto contributo para o saber-fazer docente, nos instigou compreender como se materializam, a partir dos seus discursos, os contributos da Didática na formação, mais especificamente no desenvolvimento da profissionalidade destes(as) estudantes-professores(as).

Sendo as produções discursivas fonte de diálogo e delimitação do nosso objeto, sentimos a necessidade de nos aproximar do que vem sendo produzido, nas últimas décadas, acerca das categorias que permeiam nosso objeto, como as temáticas da formação de professores e do currículo. Pois, assim como todo estudo, um objeto de pesquisa surge em meio a um interdiscurso, ou seja, nasce das experiências e dos saberes já sistematizados. Portanto, ao dialogar com o conhecimento já produzido, o já dito como nos fala Orlandi (2010), possibilitamos o emergir de novos sentidos e compreensões acerca dos fenômenos, tendo em vista que o já dito influencia o que ainda se está por dizer.

Diante disto, com o intuito de trilhar o desenvolvimento teórico-investigativo desta pesquisa e tratar os sentidos que emergiram das produções discursivas, ancoramo-nos na AD, tendo vista que se mostra sensível ao lócus do qual emergem os discursos e compreende que os discursos significam de modos distintos. Dessa maneira, enxergamos as produções acadêmicas enquanto discursos em movimento, que nos forneceram bases teórico-analíticas, para o desenvolvimento desta pesquisa.

No quadro destas ideias, procedemos ao trato dos discursos buscando os enunciados recorrentes e qualitativamente representativos, identificando neles os sentidos possíveis a partir das produções discursivas. Assim, os enunciados mobilizados pelos grupos discursivos que compuseram esta pesquisa (os PPC's, as ementas e os (as) estudantes-professores(as), conforme evidenciaremos mais a frente) possibilitaram a tessitura de sentidos de profissionalidades construídos no espaço-tempo curricular da Didática no curso de Pedagogia de três IES do Agreste pernambucano.

Como indicia nosso arcabouço teórico-metodológico, a AD se constituiu nesta investigação como um dispositivo teórico-analítico que, imbricado ao Ciclo das

políticas de Ball (MAINARDES, 2006; BALL, 2001), forjaram nossa compreensão de que todo discurso ancora-se em outros dizeres, contextos e tempos históricos, ou seja, fazendo sentido a partir dos sentidos já produzidos.

Embasadas nessas ideias, vislumbramos o lugar e a importância de iniciar nossa trajetória discursiva em meio aos discursos já produzidos sobre nossa questão de pesquisa. Para, assim, compreender as marcas históricas que sustentam o dito, o não-dito e o silenciado das produções discursivas atuais.

Nessa direção, com base nas produções dos encontros da ANPED⁵, ENDIPE⁶ e EPENN⁷, vimos que as pesquisas acerca da formação inicial têm se aproximado das discussões acerca do lugar e da importância desta formação e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Contudo, o diálogo entre formação de professores e processos de ensino-aprendizagem na educação básica – tomando as especificidades da sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada – tem sido visto como um “retrocesso” na formação e na pesquisa educacional.

O termo “retrocesso” advém da preocupação com a fragilização do diálogo entre o local e o global, no qual se teme que os estudos, ao voltarem-se para o cotidiano das salas de aula, possam precarizar as condições de diálogo com o contexto educacional mais amplo (representado pelas discussões políticas, epistemológicas, econômicas). Nessa perspectiva, o “retrocesso” representaria um retorno às pesquisas e aos estudos educacionais de cunho prescritivo e técnico, preocupados apenas com generalizações e desenvolvimento de teorias aplicáveis à realidade, com o intuito de resolver problemas educacionais de maneira rápida e superficial.

Porém, a partir do nosso lugar teórico-metodológico, compreendemos que o diálogo entre a tríade formação de professores/pesquisa educacional/sala de aula, vistas como dimensões interdependentes, torna-se imprescindível por se tratar de discussões que se retroalimentam e estão imbricadas em um constante movimento. Partindo desta ideia, ancorados na abordagem do ciclo das políticas de Ball, compreendemos que local e global estão em constante diálogo, não existe um sem a presença do outro; portanto, a aproximação com o fazer da sala de aula possibilita um avanço na relação teoria-prática.

Nesse sentido, a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem carecem de um olhar teoricamente fundamentado e que tome a prática como ponto de partida e de

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁶ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

⁷ Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

chegada, construindo um saber-fazer pautado nas discussões políticas e epistemológicas, que guiam e ao mesmo tempo são ressignificados no processo educativo.

Diante disto, pensar a formação de professores e a pesquisa educacional, voltando-se para o processo de ensino-aprendizagem e para o fazer docente em seu cotidiano, não apenas representa um avanço do ponto de vista teórico-metodológico no campo formativo e investigativo, mas também uma necessidade no cenário educacional brasileiro, tendo em vista reconhecermos que

[se faz necessário] nomeadamente na formação de professores, o domínio de modos de trabalho pedagógico-didático que propiciem condições de aprendizagem [...] É importante a criação de condições que permitam concretizar os princípios de igualdade e equidade [...] e para isso é preciso conhecer e vivenciar procedimentos didáticos que possibilitem aprender a agir e a melhorar continuamente a intervenção educacional e curricular (LEITE, 2013, p. 200).

As pesquisas dos encontros supracitados têm indicado a emergência de uma nova relação teoria e prática na formação de professores e apresentado uma filiação, na sua maioria, com a vertente denominada epistemologia da prática, que tem ganhado destaque a partir dos estudos de Tardif (2008), Nóvoa (2007), Gauthier (2013), Therrien (2009), que valorizam as experiências e os saberes da prática como referencial formativo. “Propostas que se alicerçam numa epistemologia da prática que gera um processo de estudo sobre a docência e sobre o pensamento prático do professorado” (CUNHA, 2007, p. 15), fazendo emergir uma nova profissionalidade, superando os paradigmas tradicionais – reprodução, mecanicismo, a-criticidade da ação docente – que historicamente tem embasado a profissão docente.

Nesse sentido, as produções que analisamos evidenciam que por essa via torna-se possível formar professores com maior autonomia, criticidade e flexibilidade, fatores primordiais para a constituição do processo de profissionalização e seu desdobramento sobre a extensão da profissionalidade, conforme nos aponta Lins (2011), reconhecendo que o professor “para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria” (CUNHA, 2007, p. 15). Nessa direção, destaca-se a importância de pesquisas que visem o fortalecimento do papel de componentes curriculares na formação profissional de professores e sua contribuição para a construção dos saberes específicos da docência.

Nessa direção e diante da aproximação com alguns estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2002) e Candau (2001), que versam sobre as contribuições

da Didática no desenvolvimento profissional dos professores, atentamos para a importância e o lugar do componente curricular da Didática no curso de Pedagogia. Esta discussão se estabelece, tendo em vista que a Didática inspira a interlocução na relação teoria e prática da formação profissional, pois tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem, avoca pensar a articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente.

Sendo assim, cabe ressaltar que a discussão sobre a Didática, enquanto componente curricular, está situada no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores, delimitada ainda sob a perspectiva do movimento das práticas curriculares que ocorrem no chão das IES. Nessa direção, para pensar sobre estas discussões às quais nosso objeto se inscreve, comungamos com a ideia de Pacheco (2005), que compreende esse movimento como práticas de significados, entendendo também que não há currículo sem currículo vivido, tampouco o movimento contrário.

Estas ideias nos levam a compreender os componentes curriculares como frutos de constantes lutas de conhecimento e poder, tendo em vista as demandas que emergem da sociedade (por meio dos discursos das competências, da empregabilidade, da educação de qualidade) e tendem a se transformar e/ou compor os componentes curriculares dos cursos iniciais de formação de professores. “Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), nessa direção, nos cabe compreender os sentidos possíveis das manifestações do currículo em suas mais variadas formas, seja como texto, discurso ou prática.

Dessa maneira, pensar o currículo da formação de professores significa também estudar o contexto no qual os processos formativos encontram-se inseridos. Dessa maneira, faz-se necessário compreender os elementos históricos, sociais, econômicos que se imbricam e atribuem sentidos aos processos formativos desenvolvidos nas diversas modalidades de ensino, em nosso caso, especialmente na educação superior.

Temos vivenciado um processo de internacionalização presente nas políticas educacionais e curriculares, que se desencadeou em meio a um período de crise econômica deflagrada mundialmente, na qual o Ensino Superior passa a ser visto como um mecanismo para atender às demandas crescentes de uma sociedade globalizada, partindo do pressuposto de que a formação precisa afastar-se do campo teórico e da produção do conhecimento, supervalorizando o campo “prático”, com rebatimento em

políticas educacionais efêmeras e pontuais, que priorizam a aplicabilidade imediata dos conhecimentos.

Nesse contexto, a profissionalidade docente assume novos sentidos, pautando-se pelos princípios da racionalidade e da eficiência, comprometendo a possibilidade do caráter crítico e reflexivo, que compõe a especificidade da atividade docente com o intuito de formar profissionais que materializem os projetos de uma sociedade neoliberal.

Nesse sentido, compreendemos que essas características supracitadas são traduzidas e permeiam o currículo da formação dos professores, transformando-o em um mecanismo de compartimentalização de disciplinas/conteúdos, formando professores com um potencial reprodutor, que não se reconhece como sujeito que pensa e produz conhecimento. Assim, podemos afirmar que “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. [...] envolta em relações de poder [onde] nem tudo pode ser dito” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Este não dito, que está à margem, pode dar um novo sentido àquilo que se evidencia de forma explícita, e essa se constitui numa característica fundante da pesquisa desenvolvida pelo analista do discurso, tendo em vista que toda manifestação é compreendida como produção de sentido.

Temos compreendido que ao longo do tempo, as intencionalidades políticas, econômicas e sociais vão sendo traduzidas em discursos; discursos que explicitam alguns de seus objetivos de forma clara e outros surgem de forma subjacente, nas entrelinhas, e que para serem apreendidos e compreendidos requerem uma leitura de mundo que rompe com a ideia de que existe obviedade ou “verdade dada”, Frente às bases teórico-metodológicas da análise do discurso, a realidade é um processo complexo e dinâmico, ou seja, o discurso pode significar mais do que o sujeito intenciona.

Nesse cenário, em que se apresenta um campo de disputas de intencionalidades e construção de sentidos, questionamo-nos que dimensões acerca do ser professor e se fazer professor são suscitadas no âmbito do currículo da Pedagogia e mais especificamente do componente curricular da Didática, levando em conta que “a didática, a exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais” (LUCKESI, 2001, p. 34). Sendo assim, entendemos que esse processo, de relação entre teoria e prática, constitui-se como base para o desenvolvimento da profissionalidade docente, principalmente quando

se trata da formação inicial. Conforme Cunha (2007, p. 14), a profissionalidade tem sido introduzida nas reflexões acerca da formação profissional por “se traduzir na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Dessa maneira, assim como nos aponta Candau (2001, p. 13), “todo processo de formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque”. Assim, enxergando na Didática, como eixo curricular da formação inicial de professores, um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática pedagógica, compreende-se que esse “que fazer” educativo é constantemente retomado por suas discussões às quais contribuem para a construção do professor em suas especificidades, ou seja, a sua profissionalidade. Nesta perspectiva, o componente curricular “torna-se um espaço de produção simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29), não apenas formando professores, mas também produzindo conhecimentos.

Pimenta e Anastasiou (2002) nos ajudam a situar o componente curricular da Didática no contexto da formação de professores ao afirmarem que a mesma “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...] a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino” (p. 67). Sendo assim, nos instiga compreender o currículo do curso de Pedagogia, tomando como referência as contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade na formação de professores, pautando-nos no componente curricular da Didática, e como seu objeto contribui para o fazer docente, ou seja, sua profissionalidade.

Tomando por base estas ideias, tivemos como objetivo geral: analisar as contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade docente de pedagogos (as). Desenvolvemos assim, os seguintes objetivos específicos: identificar, nos PPC’s e nas ementas os discursos que tratam dos conhecimentos constituintes da profissionalidade docente; identificar, nos discursos dos(as) pedagogos(as), quais discussões promovidas pelo componente auxiliam na construção da profissionalidade e identificar os sentidos que emergem dos discursos dos(as) pedagogos(as) em relação à contribuição do componente curricular da Didática para a construção da sua profissionalidade.

Diante disto, nossa pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro se refere ao diálogo teórico estabelecido com bases na Didática enquanto palco

de problematizações teórico-práticas que possibilita o pensar a profissão e a formação docente.

Ainda com relação a este primeiro capítulo, traçamos um olhar sobre o processo de profissionalização docente, com ênfase na formação inicial como espaço de desenvolvimento profissional. Nessa direção, estabelecemos discussões teóricas em torno da docência como profissão permeada por saberes-fazeres específicos, que mobilizam profissionalidades.

Para tanto, ancoradas na circularidade dos discursos acerca da Didática nas produções do ENDIPE, situamos a discussão do Currículo e do componente curricular da Didática como espaços-tempo de mobilização de construtos teórico-práticos na formação de professores, bem como, situamos alguns diálogos e interseções entre os campos epistemológicos do Currículo e da Didática no que se refere às suas contribuições para a construção profissional docente da formação inicial.

Analogamente teórico, mas também metodológico, o segundo capítulo preocupou-se em traçar os encaminhamentos referentes ao percurso construído nesta pesquisa. Assim, apresentou os construtos da análise do discurso (AD) como dispositivo teórico-metodológico para coleta (questionário sócio-profissional e entrevista semiestruturada), tratamento e análise dos dados referentes aos três grupos discursivos estabelecidos nesta pesquisa – PPC's de Pedagogia, ementas de Didática, discursos dos(as) seis estudantes-professores(as) – tendo como campo de pesquisas as IES A, B e C situadas no Agreste de Pernambuco.

Frente aos levantamentos realizados nos eventos da ANPED, do ENDIPE e do EPENN, evidenciamos os já-ditos e as possibilidades de novos dizeres, objetivando compreender suas contribuições, bem como delinear em que perspectiva nossa investigação poderia avançar diante das produções já existentes. Frente a este caminho sistematizado, trilharam-se nossas análises e discussões em torno dos objetivos desta pesquisa.

Assim, emergiu o capítulo três, que objetivou apresentar os dados que recorreram dos PPC's e das ementas de Didática. Nessa direção, analisaram-se as produções discursivas destes dois grupos, evidenciando os enunciados e os sentidos possíveis enquanto lócus enunciativos que figuram as marcas discursivas dos cursos de Pedagogia e da Didática nas IES A, B e C.

Ancoradas nos sentidos construídos e ideias sustentadas no capítulo supracitado, delineamos o quarto capítulo, que versou sobre sentidos configurados a partir dos

discursos dos(as) estudantes-professores(as). A emergência dos enunciados discursivos deste grupo evidenciou o caráter teórico-prático enraizado no trabalho desenvolvido no componente curricular da Didática.

Frente aos sentidos construídos no movimento discursivo que circundou todos os capítulos, nos encaminhamos para a tessitura de nossas considerações finais, que se configurou a partir de um movimento de análise de nossas próprias análises e reflexão sobre nossas próprias reflexões.

Diante do exposto, restou claro que esta investigação evidenciou os sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de pedagogos(as).

CAPÍTULO 1 - A DIDÁTICA ENQUANTO PALCO DE PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS: PENSANDO A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE.

Neste capítulo, tivemos como objetivo discutir teoricamente o lugar da Didática na formação profissional docente, compreendendo-a enquanto componente curricular palco de problematizações teórico-práticas, que por possuir como objeto a organização dos processos de ensino-aprendizagem, ganha espaço enquanto objeto da profissionalidade docente. Para tanto, buscamos compreender os movimentos de construção e ressignificação dos sentidos da Didática e sua contribuição para pensar e desenvolver a profissionalidade no âmbito do curso de Pedagogia.

Desta maneira, iniciamos invocando os discursos de estudiosos e pesquisadores e estabelecendo um diálogo pautado na perspectiva de movimento na construção de sentidos sobre o lugar da Didática na formação docente e o contributo dado pela mesma. Tendo por base esta ideia, inicialmente traçamos uma discussão inscrita no âmbito da formação docente frente ao embate teórico acerca das profissões e suas tensões e conflitos, trazendo para o debate problematizações sobre os elementos que compõem o processo de profissionalização docente com ênfase na formação. Buscamos estabelecer um diálogo entre teóricos clássicos e contemporâneos, da perspectiva da Sociologia das Profissões, a fim de analisar suas contribuições para a compreensão do processo da formação docente, como um dos aspectos primordiais para profissionalização deste grupo.

Nessa direção, fizemos algumas aproximações com o movimento de profissionalização, dando ênfase ao desenvolvimento profissional na perspectiva do saber-fazer docente em suas especificidades. Abordamos a profissionalidade, então, compreendendo-a como um movimento contínuo e sistemático, que estreia na formação inicial e percorre toda a vida profissional dos professores por meio das experiências cotidianas e da relação com os pares. Tomando por base estas ideias, depreendemos a emergência da relação teoria-prática na constituição da profissionalidade docente.

Para tanto, embasamos este debate a partir das compreensões acerca do currículo enquanto espaço de relação entre teoria e prática no chão das IES, o que nos possibilitou conceber a concepção de que o currículo pensado-vivido se imbrica ao movimento de desenvolvimento profissional se dá numa constatare construção de sentidos, que tem como palco as práticas curriculares na formação de professores.

Embasados por estas ideias, nos propomos a compreender esse lugar da Didática enquanto palco de problematizações teórico-práticas. Sendo assim, versamos acerca do lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica das publicações dos anos de 2002 a 2010 do ENDIPE. A opção pelo ENDIPE se deu por este ser um evento que congrega estudantes, professores e pesquisadores no diálogo acerca da Didática e da Prática de Ensino. Portanto, a aproximação com as produções socializadas nesse espaço nos forneceram bases teórico-metodológicas para pensar o nosso objeto. A análise das publicações se deu a partir da leitura e análise de 38 produções discursivas, com os quais buscamos depreender, diante dos enunciados, os sentidos e lugares da Didática no aprendizado profissional docente. Assim, os estudos analisados ao mesmo tempo em que são objeto de análise, constituíram-se também como referencial teórico no decorrer desta pesquisa.

Esse movimento discursivo dos sentidos se desenvolveu frente às bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso. Para tanto, traçamos uma trajetória da história e do lugar da Didática na formação de professores no Brasil, a partir da análise dos levantamentos dos trabalhos publicados nos anos de 2002 a 2010 no ENDIPE em concomitância com um diálogo a partir de teóricos como Pimenta e Anastasiou (2002), Libâneo (2000) e Candau (2001). Diante disto, buscamos compreender o movimento entre as diversas concepções de didática e seu diálogo/contribuição para a formação de professores da Educação Básica, frente às bases teórico-metodológicas da análise do discurso (ORLANDI, 2010), na qual a realidade é um processo complexo e dinâmico, ou seja, o discurso pode significar mais do que o sujeito intenciona.

A partir disso e diante dos vários sentidos atribuídos à Didática, observamos permanências e rupturas, nos quais o já-dito influencia nos novos dizeres ao mesmo tempo em que possibilita a construção de novos sentidos. Nessa direção, vimos que a Didática é considerada um componente que articula teoria-prática, com o objetivo de agir-refletir sobre a prática. Sendo assim, as produções discursivas tendem à construção de um sentido de Didática como ciência profissional do professor, ao passo que se constitui como campo de investigação e também de exercício profissional. Ademais, as discussões teóricas aqui anunciadas encontram-se contempladas nos itens a seguir.

1.1 - Profissão professor: um olhar sobre a profissionalização docente na formação

Diversas são as discussões teóricas que questionam se a docência caracteriza-se ou não como uma profissão, mas, além disso, compreendemos que nenhuma atividade pode ser denominada profissão ou “não” de maneira definitiva. A legitimação e o desenvolvimento da mesma se dão por meio de processos inconclusos, incompletos e inacabados, tendo em vista que possui um conjunto de condições que solicita constantemente novas organizações e estruturações da atividade profissional diante da própria profissão e sua relação com a sociedade.

Face a isto, observamos a fragilidade de se pensar a docência e sua profissão de maneira isolada, enfatizando a importância de se pensar o local e o global em constante diálogo, ou seja, pensar a profissão e sua relação com o mundo. Sendo assim, pensar a docência, ou qualquer outra profissão, supõe pensá-la em diálogo com o Estado, as políticas, com outras profissões e seus contextos, para compreender também a dinâmica do processo de profissionalização.

Também é importante considerarmos que apenas a formação inicial não dá conta do processo de profissionalização, tendo em vista que o mesmo não é acabado tampouco se dá de uma única forma. Evidencia-se a importância de uma formação contínua e sistemática, da relação com os pares, do constante desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, da remuneração e perspectiva de carreira, das condições de trabalho e produção de conhecimentos, através do incentivo à sistematização, com rigorosidade científica, dos saberes advindos da prática.

Nessa direção, ganha relevo a dimensão política representada pelas categorias e entidades dos profissionais da educação em prol do reconhecimento e da valorização de sua atividade profissional, reivindicando políticas educacionais que superem a ênfase nos resultados e preocupem-se com o processo formativo dos estudantes, conferindo criticidade e politicidade ao processo e aos atores envolvidos no mesmo.

1.1.1- Docência e profissão: O que nos dizem os estudos?

Os estudos acerca das profissões surgem como campo de interesse da sociologia quando se procurou compreender as constantes crises da organização social, associadas ao desenvolvimento da sociedade industrial. Este contexto global de industrialização desencadeou em múltiplos países (como Inglaterra, Estados Unidos, França) o interesse

pela temática profissional, emergindo assim várias vertentes e posicionamentos nos estudos sobre profissões, tendo em vista que os debates e conceitos se delineiam e desenvolvem-se de maneiras divergentes em cada contexto social e histórico. Lins (2011) exemplifica a diversidade de conceituações sobre profissões, afirmando que

o termo anglo-americano se refere, sobretudo, à medicina, a algumas profissões jurídicas, ao professor universitário e ao clero. Nesses países, ‘os profissionais’ dessas áreas possuem prestígio e *status* social elevado e, com exceção dos professores universitários, as outras profissões equivalem, na França, ao modelo de profissões liberais (p. 28).

Durkheim foi um dos primeiros sociólogos a trabalhar com as profissões, “elegendo a integração social como principal problema de investigação” (BARBOSA, 1993b, p. 4). Para este autor, os grupos profissionais exercem função importante na organização e integração das sociedades.

Definidos a partir de uma divisão do trabalho de caráter mais técnico ou econômico, os grupos profissionais ganham importância para a vida social pelas suas qualidades morais, pelas possibilidades que encerram de assegurar a unidade social, pelas funções integrativas que possam desempenhar (BARBOSA, 1993a, p. 4).

Para Durkheim, “as profissões portavam um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, possibilitando a solidariedade comum e impedindo que se fizesse valer a lei do mais forte” (LINS, 2011, p. 26). A sociologia durkheimiana atribui aos grupos profissionais a capacidade de viabilizar e assegurar a ordem e a coesão social, assumindo portanto uma perspectiva funcionalista na visão sobre as profissões.

A vertente funcionalista das profissões consiste, conforme Barbosa (1993a), em uma abordagem da vida profissional que procura conhecer os princípios e as características das profissões, ou seja, uma teoria do funcionamento e gênese dos grupos profissionais. Nesse sentido, a autora nos aponta também que o funcionalismo não considera a profissão como princípio que hierarquiza e define os grupos sociais, fundando as diferenças e organizando a sociedade moderna.

Na perspectiva do funcionalismo, as profissões se desenvolveram em meio ao processo de industrialização, quando o capitalismo torna-se o modo de produção dominante. A competição e a busca de lucros foram então contrapostos às atividades que se pautariam pelo ideal de serviço e que demandavam formação específica.

Amplamente criticada por ser uma visão descontextualizada historicamente, tendo em vista que desconsidera a heterogeneidade, uma das principais fragilidades do funcionalismo é a falta de relação com a prática por enfatizar a racionalidade científica

no cotidiano, fragilidade que anuncia os pilares de uma outra abordagem, a interacionista.

Na abordagem interacionista, enfatiza-se a prática cotidiana e as variáveis do que pode determinar uma atividade como profissão ou não dependendo do contexto e do percurso social. Esta abordagem reivindica analisar o contexto específico e as relações que nele permeiam as práticas sociais, considerando qualquer situação de trabalho e não apenas aquelas que requeriam formação longa.

No ponto de vista dos interacionistas, as profissões são interações e auto-organizações que visam proteger os interesses de um grupo, partindo da compreensão de que a vida profissional constrói identidades através das relações entre as profissões e os sujeitos na sociedade.

Porém, alguns estudiosos apontam que uma das principais limitações da abordagem interacionista é a a-historicidade de sua produção, afirmando que esta perspectiva tende a ficar no nível do contexto, partindo deste para explicar as profissões, contudo, sem estabelecer um diálogo entre contexto e história.

Outra perspectiva é trazida para o debate acerca das profissões quando a preocupação volta-se para as “relações de poder que se constroem em torno delas” (BARBOSA, 1993a, p. 7). A partir de uma abordagem fundada nas categorias do poder, do mercado e do monopólio, de inspiração weberiana, passa-se do “estudo do papel apropriado de cada profissão à análise da profissionalização como fenômeno pertencente à dimensão da desigualdade social com relação de poder” (BARBOSA, 1993a, p. 8). Os principais representantes dessa abordagem são Larson e Freidson; para ambos um elemento importante na organização de um grupo profissional é o monopólio (controle sobre determinada área do saber). Dessa maneira, Larson (1977) evidencia a criação de um mercado profissional para a proteção do monopólio, e Freidson (2009) ressalta as credenciais, a demanda e a ação do Estado como fatores importantes para o controle do mercado.

Na verdade, estudos sobre as profissões são amplos e possuem ângulos e variáveis diversas, como as especificidades das profissões, trabalhadas por autores como Barbosa, Perrusi que discutem as relações entre os profissionais e a construção da identidade, dentre tantas outras perspectivas de abordagem das profissões.

Sendo assim, torna-se complexo delinear um conceito fechado de profissões e esta é uma discussão que merece destaque e torna-se palco de intensos embates teóricos. Barbosa (1993a), por exemplo, se contrapõe a Freidson quando o mesmo propõe o tipo

ideal das profissões. Segundo Freidson (1998), cada estudioso deve apresentar seu próprio conceito de profissão.

Entretanto, pautamo-nos pela compreensão de profissão apresentada por Freidson (1998), quando o mesmo afirma que profissões distinguem-se de outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competência exigidos para realizá-las.

Nesse sentido, não há um conceito único ou ideal sobre o que vem a ser profissão, o que não significa que um posicionamento, por parte de quem pretende desenvolver este tipo de discussão, não seja necessário. Pelo contrário, os vários debates e as perspectivas existentes possuem como função primordial nos situar e fornecer bases para um posicionamento fundamentadamente crítico. Como nos aponta Lins (2011), as diversas perspectivas sobre profissões são complementares, não se excluem, tendo em vista que são sujeitas aos movimentos da sociedade.

Sendo o conceito de profissão uma construção constante e permeada por especificidades, torna-se imprescindível a discussão acerca desse conceito à medida que nos propomos a tratar sobre a docência, tendo em vista que “visões distintas da profissão docente geram projetos contraditórios de desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1999, p. 28). Temos observado projetos conflitantes de desenvolvimento profissional docente, principalmente no que se refere ao âmbito da formação inicial que se depara com as tensões advindas dos projetos formativos das instâncias de fomento aos debates e à socialização de pesquisas no país (como ANPED⁸, ANPAE⁹, FORUMDIR¹⁰, CEDES¹¹, ANFOPE¹² e o CNE¹³) em contraponto à internacionalização das políticas educativas de cunho neoliberal, demarcadas pelo contexto da globalização, como nos apontam Oliveira e Pacheco (2013). Esse contexto implica no repensar contínuo sobre a formação em função dos movimentos e mudanças dos paradigmas sociais e teóricos, enxergando na formação uma das dimensões potencializadoras da profissionalização docente, conforme trataremos a seguir.

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁰ Fórum de Diretores das Faculdades/Centros.

¹¹ Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

¹² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹³ Conselho Nacional de Educação.

1.2 - Desenvolvimento profissional na formação: Algumas aproximações com a profissionalização

Enxergar a docência como profissão requer muito mais que apenas anunciá-la como tal, abarcando também pensar sobre os elementos que a constituem como atividade profissional bem como os mecanismos que podem contribuir e/ou garantir o seu desenvolvimento como profissão e o desenvolvimento dos seus profissionais. Em se tratando da docência, o processo de profissionalização encontra-se estreitamente ligado à formação profissional, tendo em vista que esta é uma das primeiras etapas no processo de desenvolvimento das profissões, na qual são projetadas as orientações iniciais acerca da especificidade do trabalho docente.

Nesse sentido, há que se compreender que a profissionalização envolve também elementos como: organização dos grupos profissionais, entendido como “membros de uma mesma atividade ou ocupação que se organizam em busca do controle do processo de trabalho” (PERRUSI, 2004); autonomia, condições de trabalho, remuneração adequada, formação contínua e sistemática, jurisdição entre outros dispositivos. Contudo, nesta seção nos detivemos ao trato da profissionalização sob a ótica da formação inicial, por levar em consideração o

lugar central que tem a formação no delineamento de uma profissão, na medida em que ela fornece a base para a crítica do que vem sendo experimentado e vivenciado ao longo de sua inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que reforça e redefine requerimentos que visam ao futuro (WEBER, 2003, p. 1146).

Sendo assim, frente ao atual contexto de internacionalização das políticas educativas e curriculares brasileiras, o Ensino Superior tem suas políticas curriculares influenciadas e uma característica da atualidade é que esta modalidade de ensino tem sido vista como mecanismo para atender às demandas crescentes de uma sociedade globalizada, partindo do pressuposto de que a formação deve afastar-se do campo teórico e da produção do conhecimento, supervalorizando o campo “prático”, com rebatimento em políticas educacionais efêmeras e pontuais, que priorizam a aplicabilidade imediata dos conhecimentos.

Nessa direção, a profissionalidade docente¹⁴ figura-se a partir da construção de novos sentidos, pautando-se pelos princípios da racionalidade e da eficiência com o

¹⁴ De acordo com Lüdke e Boing (2010), a profissionalidade docente reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional.

intuito de formar profissionais que materializem os projetos de uma sociedade neoliberal, comprometendo a possibilidade do caráter crítico e reflexivo, elementos que compõem a especificidade da atividade docente. “Essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental [...] tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país” (WEBER, 2003, p. 1131).

Como nos aponta Mainardes (2006), as políticas são constituídas por um conjunto de processos que se articulam e movimentam-se constantemente, seja no contexto de influência (no qual as políticas são pensadas e discutidas), de produção (prescrição de textos no âmbito legal) e/ou contexto da prática (no qual ocorre a materialização da política). Em meio a estes contextos, encontram-se as políticas educacionais, influenciadas pela globalização, que ultrapassa o campo econômico e permeia nossa cultura e formação, atribuindo novos sentidos aos currículos, à formação, à profissionalidade e a outros aspectos da construção profissional docente. Nesse sentido, ao pensar sobre a formação de professores percebemos que

O seu conteúdo e formato são objeto de contenda e de disputa entre os setores sociais [...] bem como entre os segmentos sociais que lhe dão o necessário apoio, tendo em vista o papel mediador exercido pelo Estado no atendimento às necessidades sociais, como a educação escolar (WEBER, 2003, p. 1146).

Diante deste cenário, a profissionalização - entendida como “processo que permite às ocupações conquistarem *status* de profissão e que se caracterizaria pela formação alongada em nível superior, aquisição de conhecimentos abstratos, criação de código de ética” (LINS, 2011, p. 15-16) - absorve as diferentes demandas sociais, ora caminhando para a afirmação desse processo, ora apontando para a desprofissionalização (entendida como a perda da intelectualidade e da politicidade da prática docente, bem como a diminuição da autonomia e regulação de sua própria atividade), dos sujeitos e de suas atividades desenvolvidas no grupo profissional.

Ancoradas em Bourdoncle (1991), compreendemos que a profissionalização abrange três tipos de processos denominados estados da profissionalização, que são a profissionalidade/desenvolvimento profissional (conhecimento/fazer específico), o profissionalismo (valores, normas e regras) e o profissionismo (luta pelo reconhecimento social do grupo). Estes processos são interligados e interdependentes, no entanto, aqui nos deteremos a compreender a profissionalização docente pelo viés da formação inicial de professores, levando em conta as tensões sociais e alguns processos

que apontam que as mudanças no quadro de profissionalização docente apresentam-se de forma dinâmica e não mudanças progressivas e lineares, como nos diz Freidson (1998).

Nesse sentido, assim como nos traz Dubar (1997, p. 150), “não existe, no entanto, nenhuma ‘lei geral’ que permita concluir uma profissionalização generalizada ou uma desprofissionalização maciça [...] se observam movimentos cruzados e complexos”. Nessa direção, em diálogo com Noirel (1990), compreendemos que a profissionalização nunca está acabada. Diante do atual contexto de crescente globalização e internacionalização das políticas públicas temos observado que a profissionalização docente, principalmente pela via da formação, tem sido campo de constantes tensões e embates.

A formação em nível superior constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização, enquanto tal e portanto do docente da Educação Básica (WEBER, 2003, p. 1127). Contudo, a autora ressalta que a profissionalização não se dá única e exclusivamente pela via da formação, nos remetendo a Freidson (1998), quando o mesmo nos chama atenção para a formação longa, expectativa de carreira e relação com os pares também como elementos constitutivos da profissionalização. Dessa maneira,

A profissionalização não seria apenas o processo de aprimoramento de capacidades e de saberes permitindo maior eficácia individual e coletiva. Refere-se, além dos conhecimentos e das competências exigidas pela prática, às estratégias e à retórica de um grupo profissional na busca pelo reconhecimento de suas atividades, quer dizer, faz referência ao aprimoramento do *status* da atividade enquanto tal (LINS, 2011, p. 39).

Esse aprimoramento do *status* da atividade situado pela autora diz respeito também aos diversos movimentos sociais, políticos e acadêmicos que impulsionam conquistas no campo da docência, conquistas no sentido de avanços na compreensão da complexidade da atividade docente bem como dos dispositivos necessários para sua consolidação, reconhecimento e desenvolvimento como profissão imbuída de especificidades. Nesse sentido, cada período histórico e cada contexto social apresentam avanços e reivindicações no âmbito da profissionalização de suas atividades, como podemos ver a seguir nos exemplos de Portugal e do Brasil.

Conforme Nóvoa (1999), ao tratar do contexto português, um importante passo em direção à profissionalização docente foi dado quando o Estado, a partir do final do século XVIII, passou a conceder licenças/autorizações para o exercício da docência. Este suporte legal contribuiu para a delimitação do grupo profissional que atendessem às

condições definidas pelo Estado, oferecendo também exclusividade na intervenção sobre o ensino. No contexto brasileiro, Weber (2003, p. 1145-1146) apresenta três marcos a considerar no processo de profissionalização docente:

a própria constituição de associações de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional; b) a sanção da Lei n. 5.692/1971 preconizando remuneração do professor condizente com titulação por ele obtida; e c) a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil.

Com base nos elementos apontados pela autora no que diz respeito à criação de associações, no Brasil, temos como marco, por exemplo, a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990, representando, dentre outras pautas, a importância da formação específica como dimensão profissional para a docência no seu saber e fazer específicos. A criação de entidades deste tipo impulsiona o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a formação intensificando os debates e as ações no sentido da profissionalização da docência, representando os profissionais da educação, e toda sociedade civil, nos debates e nas construções das políticas educacionais, dialogando com o Estado e reivindicando também para si o poder de decidir sobre sua própria formação e atividade profissional.

Conforme Weber (2003, p. 1130), “a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. Essas mudanças foram sendo delineadas em meio ao contexto da industrialização, no qual interessava ao Estado institucionalizar a educação e utilizá-la como mecanismo de formação de indivíduos produtivos e que atendessem às dinâmicas de uma sociedade que se direcionava para a ordem e o progresso social, científico, tecnológico e econômico. Nessa direção, Nóvoa (1999, p. 17) nos fala que a “ação dos professores, frente a este contexto, encontra-se carregada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores”. Nesse sentido, fez-se necessária a institucionalização de uma formação específica, especializada e longa.

Porém, a formação institucionalizada pelo Estado e até mesmo as reformas pelas quais vem sendo submetida ao longo das décadas têm atendido demasiadamente aos “interesses de hegemonias dominantes na estruturação da formação de professores e uma cultura que favorece tanto a manutenção de um modo de formação clássico de

inspiração positivista como a distância entre teoria e prática escolar” (GATTI, 2012, p. 429). E, a partir do momento em que o professor perde a característica da intelectualidade, que advém da relação entre teoria e prática, e passa a ser um mero receptor e reproduzidor de políticas, planos e programas educacionais, tem diminuída sua capacidade de criticidade e com isso sua autonomia e poder de criação. Esta dinâmica acaba por caracterizar um processo de desprofissionalização na medida em que a profissão se afasta do conhecimento.

Nessa direção, Lins (2011) nos diz que um dos primeiros sintomas da desprofissionalização é o comprometimento da autonomia, seguido pela precarização e flexibilização do trabalho, tendo em vista que a característica primeira da profissionalização é o desenvolvimento da intelectualidade e politicidade dos profissionais e na medida em que essa autonomia é fragilizada o sujeito tem suas dimensões crítica e emancipadora podadas.

Uma forma de exemplificar este fenômeno no âmbito educativo são as demandas exigidas pelos sistemas de avaliação, que dão ênfase apenas aos resultados, à padronização dos currículos, à sobreposição dada às diferentes áreas do conhecimento no processo formativo, enfim, dinâmicas que acabam por intervir na formação e atuação dos professores e apontam para perda da especificidade docente, ou seja, da sua profissionalidade.

É por intermédio dessas agendas que a formação de professores se faz, reproduzindo procedimentos uniformes, técnicos e burocráticos [...] bem como processos técnicos e componentes de formação que radicalizam o saber-fazer profissional, como se a profissão de professor fosse suscetível de se tornar numa verdadeira engenharia didática [...] (processo no qual) os professores de sentem funcionarizados, burocratizados [...] (OLIVEIRA; PACHECO, 2013, p. 63).

Mesmo diante deste contexto, Morgado (2005) nos fala da responsabilização atribuída aos professores quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que caminham rumo à qualidade do processo de ensino, fazendo emergir diversos discursos sobre a profissionalidade, que é compreendida como os saberes-fazer específicos da ação docente. Ainda de acordo com o autor, “a este debate não tem sido alheia a constante reivindicação docente no sentido de conseguir um melhor estatuto profissional, numa reação a um certo ‘descrédito’ a que a profissão tem sido ultimamente votada” (2005, p. 26).

O descrédito apontado por Morgado (2005) e as constantes cobranças sociais sobre a profissão docente têm gerado inúmeras discussões acerca da necessidade de

mudanças na qualificação profissional, em busca do desenvolvimento de profissionais que possam intervir com propriedade sob as especificidades do objeto de sua atuação. Para Max Weber (2009), a qualificação profissional apresenta uma estreita relação com o diploma, mas, apenas o diploma não é suficiente, tornam-se importantes o estabelecimento da profissionalidade e da autonomia profissional. Nesse sentido, nos questionamos como pensar esse quadro diante da “vulgarização” da formação, frente à quantidade de modalidades e instituições que se propõem a formar os novos profissionais para atender às demandas de um mercado globalizado. Questionamo-nos mais ainda: que outros mecanismos a burocracia delineou para filtrar a sociedade e seu conhecimento?

No âmbito da formação de professores assistimos à proliferação de instituições de Ensino Superior, em suas mais diversas modalidades (semipresencial, à distância) que anunciam uma formação rápida, de baixo custo e reconhecida, atraindo um público que vê a educação apenas como uma área de boa empregabilidade. Almeida (2012) nos aponta, ao tratar do panorama das IES do Agreste pernambucano, que há

forte incidência de Instituições de Ensino Superior (IES) no oferecimento de educação à distância (EAD), no agreste pernambucano, pois, das 16 instituições existentes nesta localidade, 10 fazem parte da modalidade EAD e apenas 6 provêm cursos presenciais nas cidades onde estão situadas suas filiais (p.32).

Ainda conforme os resultados do relatório, este fato nos indica duas questões. A primeira delas se refere à democratização e interiorização do ensino superior, a segunda questão relaciona-se ao princípio que tem embasado esta democratização, tendo em vista que 60% das instituições são privadas na modalidade à distância, revelando aspectos crescentes de privatização e “mercadologização” do Ensino Superior. Sendo assim, percebemos que as políticas curriculares para a formação de professores também sofrem as influências da “onda de privatizações”

A grande ênfase hoje é aproximar e dar espaço ao investimento do setor privado, o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à redução do acesso, devido ao não financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo (ALMEIDA et al., 2013, p. 127).

Diante deste cenário, temos o movimento de resistência à política neoliberal e privatista da educação representado por entidades como o CNE, a ANPED entre outras, que representam um locus de discussões e produções acerca do movimento de fortalecimento da democratização do acesso e da permanência aos espaços formativos,

nas mais diversas modalidades, viesados pela promoção da justiça e igualdade social. Conforme Almeida et al. (2013), esse movimento de resistência procura superar a lógica mercadológica implantada nos discursos e nas reformas educacionais, que têm reforçado uma cultura formativa pautada pela “resolução de problemas sociais” e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos.

Para além da crescente privatização/“mercadologização” da formação docente em nível superior, encontramos um grupo profissional docente pouco sindicalizado e sem fechamento do mercado de trabalho, ou seja, aberto à atuação de pessoas com formação mínima (como exemplo, temos o ingresso à docência na Educação Básica com apenas a habilitação no Magistério/Ensino Médio). Contudo, um importante passo no processo de profissionalização docente inscreveu-se quando

As tensões presentes na interdependência entre o Estado, a sociedade e o professorado culminaram com a obrigatoriedade de formação superior para o professor das séries iniciais no Brasil, incorporada à legislação educacional, na segunda metade da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (LINS, 2011, p. 66).

Esses avanços incorporados à legislação possuem relação direta e imprescindível com a profissionalização, tendo em vista que o aporte legal representa um dos dispositivos de luta e emancipação dos grupos profissionais, uma vez que institucionaliza e profissionaliza tanto as atividades quanto os atores. Um dos avanços nesse sentido é representado, como exemplificou Weber (2003), pela substituição do termo profissionais do ensino para o termo profissionais da educação na LDB 9394/96, afirmando que o primeiro denota uma redução da atividade docente à transmissão de conteúdos, enquanto o segundo atribui à atividade toda sua cientificidade, especificidade e politicidade.

Nessa direção, Abbott (1988) trata da relação entre profissão e trabalho na perspectiva do conceito de jurisdição, delimitação de uma área de atividade, o que para ele impulsiona a profissionalização. Jurisdição para o autor é o conhecimento abstrato, que corresponde ao fazer específico de dado grupo profissional. Esta delimitação da área de atividade auxilia a pensar sobre a formação, por exemplo. Ilustrando o caso brasileiro,

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. (WEBER, 2003, p. 1132).

Parece-nos que uma função imprescindível na formação inicial de professores, para além do fornecimento de referenciais intelectuais e teóricos, é a aproximação com o “que fazer” da profissão, por meio de componentes curriculares que realizam um diálogo que imbrica e movimenta teoria e prática. Esse movimento de construção da profissionalidade é contínuo e sistemático, estreando na formação inicial e percorrendo toda a vida profissional por meio das experiências cotidianas e da relação com os pares.

Assim, a aprendizagem profissional docente pode seguir várias perspectivas partindo de diferenciados pressupostos que, segundo Oliveira e Pacheco (2013), podem estar centrados no conhecimento, na reflexividade, nos resultados ou no trabalho pedagógico. Estas diferentes abordagens do fazer profissional guiam a composição da organização curricular da formação de professores, inscrevendo-se num amplo campo de tensões e conflitos políticos e epistemológicos. Nesse sentido, pode-se pensar em

melhorar a formação dos docentes, sobretudo por meio de uma maior vinculação dessa formação com as escolas e a pesquisa e reflexão vinculadas às práticas educacionais [...] (apontando a) necessidade de políticas sistêmicas, inter-relacionadas, com durabilidade no tempo, e de uma política consistente de avaliação das instituições formadoras que permita retroalimentar os processos formativos (GATTI, 2012, p. 433).

Salienta-se a necessidade da formação ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional, através da valorização dos saberes da prática e resgate da intelectualidade advinda da ação docente, vista como espaço de produção e socialização de conhecimentos. Uma perspectiva de formação que proporcione um espaço para o(a) estudante-professor(a) se pensar como profissional inserido na construção de um projeto social e de novas gerações.

1.3- O saber-fazer docente em suas especificidades: Profissionalidades em movimento

A profissionalidade, conforme Bourdoncle (1991), é considerada um dos estados do processo de profissionalização docente, juntamente com o profissionalismo¹⁵ e o profissionismo¹⁶. Embora sejam processos interligados, a profissionalidade tem ganhado lugar de destaque nas pesquisas do âmbito da formação de professores por ser entendida como “o específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser

¹⁵ Valores, normas e regras de uma profissão.

¹⁶ Luta pelo reconhecimento social do grupo.

professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 78), e por encontrar-se diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, que requer esse conjunto de conhecimentos que constituem a profissionalidade e que podem se manifestar por meio de ações como “ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente o aluno, regular as ações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 77).

O número crescente de estudos sobre a profissionalidade também pode ser compreendido face às mudanças que vêm sendo delineadas no âmbito educacional nas últimas décadas. A internacionalização das políticas curriculares, a influência neoliberal nestas políticas, os discursos cada vez mais emergentes sobre a qualidade do ensino, bem como a relação destas variáveis com a formação profissional docente tem gerado inúmeras discussões acerca das necessidades de mudanças na qualificação profissional, em busca do desenvolvimento de profissionais que possam intervir com propriedade sob as especificidades do seu objeto de sua atuação. Tais discussões fazem emergir diversos discursos sobre a profissionalidade.

Nos levantamentos que realizamos nos encontros dos últimos dez anos das reuniões do ENDIPE, EPENN e ANPED, notamos que a profissionalidade tem sido abordada, pelas análises dos autores acerca das agendas das políticas educacionais, como competências que o docente deve ter e desenvolver para se adequar às exigências da influência neoliberal nas políticas educacionais. Nesse caso, nos parece que a profissionalidade tem sido utilizada para mascarar a política da performatividade, que de acordo com Pacheco (2013), se refere a um modo de regulação que visa garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos.

Nesta perspectiva política, “formar docentes que garantam as metas previstas relativas ao desempenho dos alunos, avaliados por provas estandardizadas, constitui a principal preocupação” (PACHECO, 2013, p. 15). Nesse viés, a profissionalização docente, via formação, torna-se mercantilizada e instrumentalizada. O processo formativo docente assume um sentido técnico, no qual se moldam subjetividades e profissionalidades com base nas capacidades de aplicabilidade de conhecimentos para a resolução técnica dos problemas educacionais.

Em outra direção, notamos os esforços teóricos, nas produções desses eventos, na tentativa de constituir um discurso que desconstrua essa visão, inscrevendo a profissionalidade como uma categoria fundante da formação e do desenvolvimento profissional, abrangendo muito além dos conhecimentos de conteúdos específicos, mas

também prevendo a formação de profissionais críticos e autônomos, que se reconhecem como grupo profissional e refletem sobre sua função perante à escola, à educação e à sociedade.

As pesquisas referentes aos encontros supracitados apontam que os modelos de profissionalidade que permeiam os discursos possuem um rebatimento nas políticas curriculares de formação de professores, tendo em vista que a política como campo de tensões torna-se um complexo de sentidos e intencionalidades, nem sempre consensuais, mas num movimento constante de reconstrução e recontextualização.

Freitas (2002) nos fala sobre essa influência dos discursos nas políticas curriculares, chamando atenção para o processo de flexibilização curricular face “a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (p.137). Não queremos enfatizar apenas o fator econômico como impulsionador desse processo de flexibilização, mas colocar em pauta o quanto o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais e curriculares nas mais diversas modalidades formativas.

As políticas, analogamente, movimentam discursos plurais acerca da profissionalidade e como evidencia Morgado (2005), os sentidos sobre profissionalidade hibridizam-se com os sentidos acerca dos tipos ou “modelos” de profissionais docentes. O próprio autor aponta três grupos de profissionais e suas características, sendo elas o professor como profissional técnico, como profissional reflexivo e também como profissional crítico, o que nos leva a pensar que implicações cada paradigma de profissional docente traz para a profissionalidade e como esta se delinea nas teorias e práticas curriculares da formação de professores.

Para tanto, ancoramo-nos nestes três tipos profissionais, deixando claro que não é nossa pretensão restringir ou enquadrar os saberes-fazer específicos da docência nestas denominações, no entanto nos aproximamos destas para compreender as profissionalidades nos movimentos discursivos.

Presente nas políticas de cunho neoliberal, o paradigma do professor como *profissional técnico* encontra-se baseado numa racionalidade pautada na aplicabilidade rígida de conhecimentos teóricos e técnicos sobre o fenômeno educativo. A influência desse modelo profissional na formação docente pode ser exemplificado pelas políticas de formação que apresentam um caráter prescritivo, na qual a teoria e a prática são hierarquizadas, sendo a primeira sobreposta à segunda.

Nesta perspectiva, “o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas” (MORGADO, 2005, p. 35). Contudo, nesse modelo o conhecimento profissional difere daquilo que compreendemos como conhecimentos específicos da docência, a saber

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO (2005, p. 218)

Diferentemente desta compreensão apresentada, o professor visto como um profissional técnico não exerce papel ativo em sua formação, tampouco reflete sobre sua ação tomando a prática como ponto de partida e ponto de chegada em confronto com a realidade educativa. O conhecimento e o crescimento profissional se dão tanto quanto o professor desenvolva a *expertise* técnica, padronizando sua prática que independe do contexto de dos sujeitos com os quais atua.

Pautados na racionalidade técnica, a aplicação de conhecimentos produzidos pelos especialistas que produzem “o verdadeiro saber” passa a ser vista como a maneira mais eficiente de desenvolver a prática docente, o que caracteriza a perda da profissionalidade que demanda autonomia e criticidade para ser construída e desenvolvida.

Nesse viés, temos notado que com os atuais programas de ensino adotados pelas políticas educativas, cada vez mais se privilegia este modelo de profissional que garanta eficiência na execução de propostas de ensino pré-fabricadas e que desconsideram o fenômeno educativo como movimento dinâmico entre sujeitos e contextos sociais e históricos. Como nos aponta Freitas (2002, p. 161), “vai se conformando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade, resultado dos últimos anos de influencia neoliberal”.

Mesmo essa perspectiva exercendo tanta influência, os debates são constantemente aquecidos quanto aos limites da racionalidade técnica, apesar desta ser norteadora de várias políticas educacionais. Em meio às mudanças sociais e aos avanços teóricos fez-se emergir outros modelos de profissionalidade docente; ainda nesse contexto do professor como profissional técnico inaugura-se um modelo baseado na capacidade reflexiva da atuação profissional, um modelo que emerge a partir das

fragilidades da técnica que não possibilita aos docentes responder às demandas, diversidades e incertezas do dia a dia profissional.

Emerge, então, um *profissional reflexivo*, conhecedor da complexidade de sua atividade que requer conhecimento e reflexão na ação, assim como cunhou a proposta desenvolvida por Schön (1987), referenciando a ação como um dos domínios da prática profissional. Este movimento surgiu em diversos países a partir da década de 90 e vem influenciando discursos e políticas educacionais e curriculares, no qual se discursa em favor de profissionais autônomos e críticos, que refletem sobre suas práticas e a partir delas elaboram conhecimentos, com sistematização e embasamento teórico.

Nesse modelo profissional, a relação dos professores com os saberes que mobilizam na atividade docente é fundamental para a construção de sua profissionalidade. Assim como nos diz Santomé (2005, p.18) “el trabajo profesional se ejerce fundamentándose en una amplia base conocimientos teóricos que, obviamente también fueron construidos tomando en consideración múltiples resultados de experiencias y prácticas.” Esta característica representa, portanto, a transição paradigmática que devolve ao professor a criatividade, criticidade e reflexividade que antes havia sido expropriada do seu saber-fazer.

Outrossim, o precursor deste conceito¹⁷ propõe uma “valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (GHEDIN, 2012, p.24). Tal discurso passou a se difundir nos mais variados países, impulsionado pela necessidade de superação do caráter técnico e instrumental da formação e das práticas docentes.

Nesta direção, essa vertente da docência tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas e políticas, por ser uma proposta que assume a valorização dos conhecimentos da prática. Por estar inscrita na discussão da epistemologia da prática, conforme os levantamentos realizados no ENDIPE, tem exercido influência teórica nos debates sobre as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores. Freitas (2002) levanta a hipótese de que

as atuais políticas para graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas

¹⁷ Estamos nos referindo a Schön (1983), que como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, cunhando, a partir de seus estudos, o conceito “professor reflexivo”.

educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros. (FREITAS, 2002, p. 147)

Em contrapartida, estudos¹⁸ revelam que mesmo sendo amplamente difundidas, esta teoria do professor reflexivo, juntamente com a epistemologia da prática, tem sido objeto de contenda no pensamento pedagógico brasileiro e mais especificamente no campo da formação de professores. A primeira das críticas refere-se a apropriação neoliberal deste conceito, que acaba por superficializar seus princípios e fundamentos, tratando a reflexividade mais numa perspectiva de adjetivo profissional docente, do que como um conceito. Libâneo (2012), chama atenção para o fato de que o caráter reflexivo implica outras dimensões, sejam: pensamento, autorreflexão, intencionalidade e emponderamento dos sujeitos em relação com o contexto. Contudo, aqui no Brasil, o conceito de professor reflexivo tem sido tratado *a priori* e em uma relação de sobreposição aos outros aspectos da reflexividade.

Para compreender melhor esta crítica, recorreremos ao discurso de Ghedin (2012, p.151-152), quando nos diz que “[...] o problema foi ele (Schön) ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica.” Com isso, a teoria do professor reflexivo nos diz que o conhecimento não se aplica à prática, tendo em vista que o conhecimento está na própria prática. Em outras palavras, a dimensão teórica daria espaço à dimensão prática, o que na nossa compreensão não resolveria as questões relativas à prática docente. Nesse contexto, o diálogo teoria-prática entraria em colapso, tendo enfraquecida a noção de práxis que sustenta o fazer docente.

Na direção desse movimento de crítica ao conceito do professor reflexivo, nasce a preocupação com o contexto e o sentido do trabalho docente, estruturando uma perspectiva do *professor como intelectual crítico* que ressalta a importância da compreensão do processo de ensino-aprendizagem como prática social viva, resgatando o sentido transformador e emancipador da prática docente. Com base nesse paradigma, a sala de aula não é um espaço isolado, no qual as práticas acontecem sem nenhuma relação com outras variáveis sociais; nesse contexto entra em pauta a imbricação entre político e pedagógico. Com base nestas ideias,

La enseñanza es considerada un trabajo profesional, pues requiere un gran bagaje de conocimientos teóricos y prácticos, que se enriquecen en la medida en que se reflexiona sobre su adecuación para comprender y resolver los problemas con los que esas personas se encuentran. (SANTOMÉ, 2005, p.18)

¹⁸ Ver “Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”. (PIMENTA; GHEDIN, 2012)

Partindo destas ideias, a intelectualidade crítica imbrica-se com a profissionalidade, numa perspectiva de superação do caráter técnico e instrumental sobre o fazer docente. Esta dimensão do fazer profissional integra aos processos de ensino-aprendizagem um caráter de comprometimento com transformação da realidade social. Enxergar o professor a partir da sua intelectualidade crítica devolve a ele, enquanto profissional, a capacidade de compreender os fatores políticos, sociais e institucionais que influenciam sua prática docente.

Sendo assim, seu desenvolvimento profissional articula-se ao seu desenvolvimento enquanto intelectual e enquanto agente da transformação social, pensando sua profissão juntamente com sua formação e atuação, pois enquanto atividade intelectual sua atividade envolve um saber-fazer.

Assim, ao trazermos de maneira sucinta alguns dos principais paradigmas acerca da profissão docente, pudemos identificar como cada visão imprime um discurso sobre formação, currículo e mais especificamente sobre profissionalidade. Como nos fala Sacristán (2000, p. 71), “a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Vale também ressaltar que estas visões não são neutras, tampouco excludentes, estão em constante movimento apresentando resquícios de uma e de outra nos debates e nas agendas políticas educacionais.

Nesse sentido, os diversos olhares lançados à docência como profissão são também variáveis no debate acerca da profissionalidade, tendo em vista que o que se entende por profissão, e mais especificamente por docência denota sentidos diversos à profissionalidade, “a discussão sobre profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Destas visões acerca da docência, constituem-se políticas educacionais e políticas curriculares para a formação de professores, desdobrando-se em currículos para as instituições de Ensino Superior que organizam seus componentes pautados em uma visão de sociedade e de educação. Não estamos querendo afirmar que esse processo acontece de forma linear e estática, pelo contrário, como estamos afirmando ao longo de nosso diálogo, o campo educacional é movimento permeado por tensões e conflitos de ordem política, econômica, epistemológica. O que queremos enfatizar é que pensar a profissionalidade requer um diálogo com outros campos, tendo em vista que

tanto o processo de construção da profissionalidade docente é constante, como o movimento de reflexão e construção do conceito da própria profissionalidade, que parece vivenciar igual dinâmica.

Com base nestas ideias, assinalamos que os discursos acerca da profissionalidade são construídos a partir do que se espera ou do que se diz *dever ser* a função docente (dimensão normativa) e do *que e como se faz* nos processos de ensino-aprendizagem (dimensão descritiva). Nesse viés, numa tentativa de clarificar os dispositivos “geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) elenca alguns fatores que compõem as profissionalidades, partindo tanto de uma lógica normativa quanto de uma lógica interpretativa da prática real, os quais sintetizamos no diagrama a seguir:

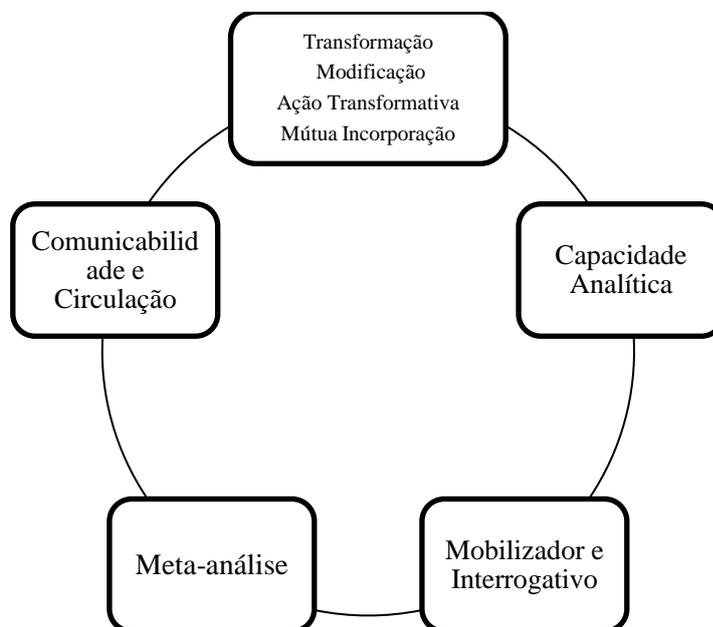


DIAGRAMA 1: Síntese das especificidades do conhecimento profissional docente.
(ROLDÃO, 2007)

Tomando como referência esta síntese, observamos que a profissionalidade docente constitui-se mediante um processo de conhecimento transformativo, no qual diversas lógicas são incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem, sejam as lógicas: da transformação, da modificação e da ação transformativa do conhecimento. Essa relação se dá por meio da capacidade analítica, que envolve técnica e criatividade

no enfrentamento do cotidiano, um cotidiano que exige do saber docente uma natureza mobilizadora e interrogativa diante das incertezas e desafio.

Relacionado a isso temos a capacidade de meta-análise, que pressupõe uma reflexão sobre a própria ação. Esse movimento de construção e ressignificação do saber profissional ganha sentido quando socializado, de maneira sistematizada e articulada, com os pares e envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse momento, os conhecimentos produzidos pelos docentes, a partir de suas práticas, figuram-se como saberes-fazer num movimento de práxis cotidiana.

Diante disto, podemos observar que o docente não define a prática, pois esta recebe influência de diferentes contextos, contudo, define a sua postura e o papel que ocupa na prática. Essa postura profissional diante da prática é o objeto da profissionalidade, um dos fins da formação profissional, tanto inicial quanto continuada. Portanto, “a profissionalidade docente deve ser relacionada com outros contextos que determinam as práticas educativas e, por outro, relativizar a ênfase atribuída ao papel dos professores na determinação dessas práticas” (MORGADO, 2005, p. 31).

O processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, sendo visto como um conjunto de ações guiadas e orientadas pelo saber-fazer docente em busca da autonomia intelectual discente, desperta interesse e preocupação pela atividade docente. Dessa maneira, como nos aponta Pacheco (2005), a dimensão curricular torna-se um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica e está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes.

Diante disto, o currículo da formação inicial incide sobre a aprendizagem profissional docente, que pode seguir várias perspectivas, partindo de diferenciados pressupostos, que segundo Pacheco (2013), podem estar centrados no conhecimento, na reflexividade, nos resultados ou no trabalho pedagógico. Estas diferentes abordagens do fazer profissional guiam a composição da organização curricular da formação de professores, inscrevendo-se num campo de tensões e conflitos político-epistemológicos.

Nesta direção, percebemos que o currículo torna-se espaço de tradução, produção e ressignificação de sentidos acerca dos processos formativos, advindos das relações entre local e global presente nas políticas curriculares de formação de professores, conforme trataremos a seguir.

1.4- Currículo: teoria e prática na formação de professores

No atual contexto da globalização observamos a configuração de novos discursos acerca da educação e da função social da escola, nos quais é atribuída à mesma a responsabilidade pela formação de uma sociedade mais qualificada e de indivíduos integralmente formados. Esses novos valores e atitudes, postos pelo projeto de sociedade globalizada, tendem a ser exigidos e incorporados na formação e na prática docente, nos remetendo aos diversos discursos acerca da formação e da profissionalidade que entram em embate nos campos teóricos, das políticas e dos contextos, de maneira interligada.

O estudo de Almeida et al. (2013), ao tratar das políticas curriculares para a formação de professores no contexto português e brasileiro, aponta as influências das organizações internacionais e dos discursos políticos na formulação destas políticas. De acordo com as autoras,

As exigências atribuídas à instituição escolar e aos profissionais que nela trabalham têm acompanhado os discursos sociais e políticos que reconhecem a sua importância na procura da concretização da igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a frequentam e a quem ela se destina (2013, p. 122).

Nessa direção, a formação de professores encontra-se relacionada com a organização do Estado e tensões políticas e econômicas de âmbito local e global. Assim, os contextos de influência, de produção e contexto da prática (MAINARDES, 2006) encontram-se relacionados e interdependentes.

No contexto de influência, a noção de política como discurso evidencia as lutas de poder em que “compete-se” pela produção de sentidos e significados. Neste contexto, as experiências internacionais e exigências demandadas pelos fatores econômicos exercem influência na constituição dos discursos políticos, que por sua vez, apresentam um rebatimento no contexto de produção das políticas de formação de professores. Podemos observar no caso brasileiro, por exemplo, a “cultura da mimetização” das políticas, que consiste na transposição de experiências de outros países e implementação “forçada” no contexto brasileiro.

Esse fenômeno tem gerado constantes crises, essencialmente no contexto da prática, pois a partir do momento em que não é tomado como referência para produção das políticas, as tensões e os conflitos entre o dito, o escrito e o praticado afloram. Por sua vez, o contexto da prática atua não apenas como um mecanismo de execução das

demandas políticas, mas também exerce um poder de resistência e ressignificação (MACEDO, 2001, 2005), problematizando as demandas em um movimento de ruptura daquilo que foi instituído, dando margem aos novos dizeres, ou seja, novos sentidos e significados configurados pelo chão das IES em torno das políticas de formação de professores.

Nesse movimento de resistência e ressignificação, evidencia-se a relação entre local e global. Mesmo os currículos das instituições sofrendo influências das demandas políticas e econômicas internas (mecanismos de avaliação e regulação do Estado) e externas ao país (Banco Mundial, FMI, UNESCO), ou seja, “da globalização, da organização do Estado e dos organismos internacionais” (ALMEIDA et al., 2013, p. 130), esses espaços formativos e os sujeitos não são meros consumidores de discursos. Apesar da ênfase das atuais políticas na expropriação dos saberes e a deslegitimação das práticas discursivas podemos enxergar o contexto da prática como tradutor, ressignificador e produtor de práticas discursivas, assim como nos diz Sarti (2008).

Dentre as várias formas de incorporação desses discursos, como as agendas políticas de avaliação, financiamento, entre outras, temos o currículo, que ganha força nesse debate como espaço de produção e socialização de conhecimentos e projetos de sociedade. “É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação” (SILVA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, discutir sobre a formação de professores requer um diálogo com o currículo, não apenas como categoria teórico-analítica, mas também como prática social, pois compreender o currículo nos permite interpretar a dinâmica dos processos formativos. Nesse contexto, o currículo é visto como um elemento discursivo primordial na política educacional, tendo em vista que nele visualiza-se “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2010, p. 10).

Com base numa perspectiva pós-crítica, o currículo e sua análise encontram-se envoltas pelas relações de poder, o que não significa limitar-se às relações econômicas do capitalismo, levando em conta o contexto, os aspectos históricos e culturais, entrecruzados de práticas discursivas de significação.

O sentido e o significado, entretanto, não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido tampouco existem como ideia pura, como pensamento puro, fora do ato de sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados,

independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem (SILVA, 2010, p. 18).

Nessa direção, Orlandi (2007) argumenta que não existe transparência no discurso tampouco uma única maneira de interpretá-lo. O dito, o não-dito e o silêncio entrelaçam-se e formam um movimento que merece ser compreendido articuladamente ao contexto. Sendo assim, o currículo, como texto-discurso-prática, expressa um campo de conflitos e tensões e avoca o desvelamento dos sentidos em todas suas formas de expressão.

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Portanto, compreender esses sentidos e seus movimentos de produção constitui-se como uma das funções das teorias curriculares.

Goodson (2007) nos fala acerca da necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o currículo que anunciem novas formas de pensá-lo em diálogo com as dinâmicas e mudanças sociais. Sendo assim, compreendemos que não adianta pensar o currículo apenas como prescrição estática que objetiva definir a prática, partimos da concepção de currículo como movimento de relação entre o local e o global, no qual encontram-se interligados os contextos de debates e discussões acerca do currículo, os contextos de produção do currículo prescrito, bem como o contexto no qual o mesmo é materializado.

Nesse sentido, enxergamos na abordagem do Ciclo das Políticas de Ball (MAINARDES, 2006) os elementos teóricos que podem nos servir de lentes para compreender e analisar o currículo como fenômeno educativo complexo. Esta abordagem parte da premissa de que o currículo é um processo de recontextualização constante, permeado por diversos sentidos e significados atribuídos pelos diversos atores que o compõem.

Sendo assim, as políticas educacionais, políticas curriculares, o currículo e as práticas curriculares solicitam do pesquisador teorias e métodos de análise que valorizem o lugar do texto e do discurso na compreensão do fenômeno educativo, possibilitando o emergir dos sentidos que se fazem presentes nos textos, nas práticas, nos ditos e também nos não-ditos do movimento curricular. “Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso

significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), compreendemos currículo como manifestação de sentido.

Assim, o currículo “é texto, discurso, documento” (SILVA, 2013, p. 150), diante disto nos parece que a análise do discurso constitui-se como perspectiva teórico-metodológica que contribui para a reflexão e análise das diversas problemáticas que permeiam o campo dos estudos curriculares. A partir da teoria do discurso, “[...]se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não-dicotômica e não essencialista [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Estudar o currículo via Análise de Discurso nos possibilita compreender o jogo de significações que emergem da práxis curricular, no caso do nosso objeto de estudo, compreender esse movimento e sentido torna-se crucial para analisar as contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidades dos(as) estudantes-professores(as) do curso de Pedagogia. Nesse caso, o currículo expressa-se pela política de formação de professores no qual se vincula o curso em questão, pelo componente curricular da didática e pelos conteúdos e discussões abordados, também pelos discursos dos(as) estudantes-professores(as). Por isso, é importante compreender o currículo em suas várias dimensões e perceber as relações híbridas entre essas várias formas de significar do currículo.

[...] o currículo pode ser visto como prática de significação, como texto, como trama de significados, pode ser analisado como discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2010, p. 19).

O currículo é uma prática produtiva no sentido de possibilitar o diálogo, a construção e a socialização de conhecimentos, pelo fato de ser também um espaço de problematização do saber, da cultura e da sociedade. Portanto, estudar o currículo significa compreender que ele é mais que um conceito, o currículo possui várias dimensões, podendo ser visto a partir de sua função social, ser analisado como campo prático, como atividade discursiva, que estão interligadas entre si, conforme reportado por Sacristán (2000).

Diante disto, passamos a compreender o currículo como uma “construção cultural que representa uma encruzilhada de práticas” (PACHECO, 2003, p. 101), um cometimento político e epistemológico, que não está restrito apenas ao Estado ou aos intelectuais da academia. Não estamos falando em desconsiderar a influência do Estado

no desenvolvimento das políticas curriculares, e sim pensar nos atores educacionais, também, como ressignificadores e recriadores das políticas, superando a visão passiva (de receptores e executores de políticas), atribuída aos sujeitos das escolas/universidades. Nesse sentido, comungamos da concepção de que o currículo é uma práxis e concebê-lo como tal significa afirmar que “muitos tipos de ações intervêm em sua configuração” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2013, p. 14).

Nesse sentido, a teoria curricular torna-se um mecanismo que funciona como lente para que possamos analisar a realidade e os fenômenos, de maneira crítica e autônoma, buscando responder questionamentos numa perspectiva de compreensão flexível e rigorosa, pois “os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos” (SILVA, 2013, p. 17). Sendo assim, vemos o currículo não como um conceito, mas como um conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que ao mesmo tempo em que produzem e discursam sobre o currículo são também formados por ele.

Ferraço e Carvalho (2012) abordam o currículo direcionando-o como *prácticapolítica*¹⁹, na medida em que afirma que existem muitos currículos em ação, mesmo diante da padronização que vem sendo produzida pelas reformas educacionais de cunho neoliberal. Na visão dos autores, trata-se de uma incoerência estabelecer distinções entre o currículo pensado e o currículo vivido, tendo em vista que a intenção não é reproduzir o primeiro, pelo contrário, espera-se a ressignificação do mesmo. O pensado-vivido precisam de espaço para ampliação e enriquecimento mútuo, a partir da intervenção *prácticapolítica* dos sujeitos.

¹⁹ Para Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

1.5- Vários sentidos em uma trajetória: Didática ou Didáticas na formação de professores?

Como área da Pedagogia, a Didática tem por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, porém, ao longo do tempo foram delegados à mesma vários sentidos que vêm sendo ressignificados, apresentando mudanças e permanências no que se refere a perspectivas, concepções, conceitos e intencionalidades. Ancoradas na análise do discurso, partimos do pressuposto de que existem muitas maneiras de se significar, compreendemos que o percurso pelo qual a didática vem percorrendo representa as relações do sujeito no mundo, através de discursos marcados pela historicidade, pelos sujeitos e os contextos. Nessa perspectiva, nos colocamos em um estado de reflexão frente às constantes crises e questionamentos em torno do nosso objeto de estudo, analisando o discurso como um objeto sócio-histórico.

Por um longo tempo a Didática possuiu apenas o ensino na centralidade das atenções, sendo compreendida apenas como “ação de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 42). Ao reduzi-la apenas a esse conceito, ao que nos parece, muitas dimensões (como aprendizagem, planejamento do trabalho pedagógico, avaliação) são silenciadas no debate acerca do processo de ensino-aprendizagem, como forma de se posicionar político e ideologicamente com a intencionalidade de reduzir a didática, fragilizando seu estatuto epistemológico na busca de um esvaziamento do seu lugar e importância na formação de professores. Esse não-dizer constitui-se, com base na AD, na margem daquilo que é dito mas que também lança mão de sentidos para existir. Nesse sentido, pressupõe-se “considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 2010, p. 34).

Muitos extremos fizeram parte de sua trajetória histórica, desde a perspectiva de um método único de ensinar tudo a todos (didática normativa de Comênio no século XVII); perpassando pela revolução didática de Rousseau, trazendo no século XVIII um novo conceito de infância e naturalizando o processo de ensino-aprendizagem. Também fizeram parte dessa trajetória as ideias de Herbart que, no século XIX, responsabilizava apenas o professor pelo sucesso no processo de ensino. Já no século XX, com a ascensão do movimento da Escola Nova, o aluno foi posto como figura central no processo de ensino. (PIMENTA, 2010, p. 42-45).

Uma importante observação a ser pontuada se refere ao fato de que foi junto com o movimento da escola nova que “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares [no Brasil]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Também nesse contexto, deflagrava-se o processo de industrialização norte-americana, nesse sentido havia uma preocupação em formar os sujeitos para serem inseridos nessa nova dinâmica econômica.

Esse contexto de ênfase no desenvolvimento econômico trouxe traços que ainda povoam os discursos curriculares como: a) produtividade: aprender muitos conteúdos em pouco tempo e de forma isolada; b) competitividade: na qual as avaliações cada vez mais são instrumentos de mensuração, quantificação, classificação e exclusão. Nesse jogo entra em debate que sujeitos devem ser formados, como formá-los e, ao que nos parece, qual o perfil profissional dos sujeitos formadores (os professores), bem como que elementos devem compreender o seu fazer. E a Didática, como componente curricular responsável pelo trato sobre o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais recebe influência deste contexto, que atribui à mesma o sentido de “ensinar” aos professores “o que” e “como” se deve ensinar, para atender os interesses hegemônicos.

Nos parece que ao longo do tempo as intencionalidades políticas, econômicas e sociais vão sendo traduzidas em discursos, discursos que explicitam alguns de seus objetivos de forma clara e outros surgem de forma subjacente, nas entrelinhas, e que para serem apreendidos e compreendidos se requer uma leitura de mundo que rompe com a ideia de que existe obviedade ou “verdade dada”; frente às bases teórico-metodológicas da análise do discurso a realidade é um processo complexo e dinâmico, ou seja, o discurso pode significar mais do que o sujeito intenciona.

Segundo Candau (2001, p. 21), “as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem”. Nesse contexto, não cabe mais o estabelecimento estático de funções para cada sujeito submetido a processos educativos, ou seja, pretende-se superar a noção de que o professor é o único responsável pelo ensino e de que ao aluno cabe apenas aprender e que os conteúdos são “naturalmente” capazes de formar.

A perspectiva do currículo, nesse sentido, nos ajuda a compreender esse processo de ensino-aprendizagem, pois também no currículo ancoram-se os debates acerca de que sujeitos queremos formar, para que estamos formando e também que perfil de professores queremos para encaminhar este projeto de educação e sociedade.

Moreira (2002, p. 122-123) reforça esta afirmação, apontando que “passamos de uma visão de currículo restrita, centrada em preocupações instrumentais, para estudos mais abrangentes [...] que mais intensamente desafiem e ameacem o projeto hegemônico”.

Conforme Candau (2001), numa perspectiva outra da Didática, a prática é tomada como práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino. Esta concepção se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de formar professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que possam sistematizar os saberes que emergem da prática. Nesse sentido, entra em pauta a discussão acerca do como formar professores com autonomia intelectual para se desenvolverem profissionalmente, bem como se questiona se a dinâmica curricular das atuais políticas aponta para esse movimento de formação e profissionalização com bases na pesquisa e na prática.

Dessa maneira, assim como nos aponta Candau (2001, p. 13), “todo processo de formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque”. Assim, enxergando na Didática, como eixo curricular da formação inicial de professores, um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática pedagógica, compreende-se que esse “que fazer” educativo é constantemente retomado por suas discussões que contribuem para a construção do professor em suas especificidades, ou seja, a sua profissionalidade. Nesta perspectiva, o componente curricular “torna-se um espaço de produção simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29), não apenas formando professores, mas também produzindo conhecimentos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 67) nos ajudam a situar a Didática no contexto da formação de professores ao afirmarem que a mesma “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...] a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino”. As autoras chamam atenção para a crise pela qual passou a Didática e seu lugar nos cursos de formação de professores (por volta das décadas de 80 e 90), na qual muito se questionava sobre sua real importância, se devia ou não (e porque) ser substituída pelas metodologias de ensino. Também se questionava suas contribuições para a prática docente, tendo em vista que a mesma apresentava características rechaçadas, denotadas no início de sua trajetória, como seu “viés psicologizante, caráter instrumental-tecnicista, ausência de bases científicas, sem objeto

e conteúdos próprios, sua pretensa neutralidade político-ideológica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 69).

Podemos falar que, de certa forma, estas crises e rupturas que permearam (e ainda permeiam) o campo da Didática podem ser interpretadas como reflexos das tensões ocorridas desde sua origem. Dessa maneira, compreendemos que os discursos se constituem como construções sócio-históricas fortes, que mesmo sendo constantemente ressignificados ao longo do tempo e da diversidade de sujeitos e contextos, apresentam relações diretas e indiretas com aquilo que já foi dito em algum tempo e lugar, por determinados sujeitos e contextos.

Outrossim, um novo fôlego foi dado às suas discussões com a publicação do livro “A Didática em questão” no ano de 1983, organizado por Candau (2001), fruto de um seminário realizado na PUC/RJ em 1982. Considerado um “marco referencial para novos estudos e pesquisas dos anos subsequentes” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 69), este livro representou a mobilização da comunidade acadêmica frente às problemáticas que permeavam o campo da Didática naquela época – e que, ao que nos parece, ainda povoam as inquietações de estudantes, professores e pesquisadores.

A obra apresenta uma coletânea de textos elaborados por autores como Candau (2001) e Luckesi (2001) que trazem discussões acerca do papel da didática na formação de professores, levantando aspectos desde a exaltação até a negação do lugar da Didática na formação, bem como delineando a relevância da mesma. Também são contemplados os estudos de Santos (2001) e Rays (2001), que versam sobre os pressupostos teóricos que embasam a didática e o seu ensino, enquanto os autores Brandão (2001) e Ott (2001) enriquecem a discussão na medida em que apresentam as principais abordagens do trabalho com a Didática, e no mesmo sentido Lüdke (2001) e Balzan (2001) arrematam a discussão trazendo à tona um mapeamento dos novos enfoques e propostas de pesquisas.

Em síntese, os estudos apresentados sob organização de Candau (2001) evidenciam que a Didática possui como desafio desenvolver a capacidade crítica na formação dos professores, para que estes possam atuar de forma clara com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para” quem ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar”. Esta nova perspectiva ressignifica as primeiras compreensões acerca da Didática, que antes era vista apenas como ação de ensinar. Os novos questionamentos apontados por estes estudos trazem à tona as

dimensões que foram historicamente silenciadas; nesse sentido, a Análise de Discurso (AD) nos aponta que as questões formuladas pelo analista do discurso desencadeiam o processo de análise. Através dos questionamentos adequados, construídos a partir de sentidos e intencionalidades, podemos vislumbrar de forma mais nítida a teia complexa da realidade, buscando apreender e compreender de forma crítica.

Analogamente, o debate incitado pela “Didática em Questão” contribuiu significativamente para compreendermos algumas fases pelas quais a didática foi sendo constituída, a saber: a) fase da afirmação do técnico e silenciamento do político; b) fase de afirmação do político e rechaçamento do técnico e c) transição paradigmática de uma didática instrumental para uma didática técnica. Na primeira fase, vivida no início da década de 60, o contexto educacional brasileiro focava-se na crítica à perspectiva tradicional que pautava as práticas de ensino na escola, um momento de efervescência do movimento da escola nova, que prometia uma mudança interna das escolas. A Didática, por sua vez, assumiu nesse período um discurso escolanovista, pautado na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, mesmo não considerando a prática pedagógica concreta, anunciava as mudanças que seus princípios e técnicas trariam para a educação.

Contudo, o movimento da escola nova entrou em crise, enquanto a tendência tecnicista articulava-se e consolidava-se no cenário educacional, conjuntamente com os interesses pela expansão econômica e industrial do país. Os interesses capitalistas passam a invadir a esfera educacional e a objetividade e racionalidade técnica passam a ser bases no processo formativo. Neste cenário, a prática pedagógica encontra-se pautada pelas técnicas e se diz neutra, isso significa afirmar a desvinculação entre a teoria e a prática e o silenciamento das questões políticas no processo de ensino-aprendizagem.

Sem demora, as perspectivas até aqui apresentadas passaram a sofrer críticas, questionava-se a neutralidade e anunciava-se a necessidade da prática pedagógica ser orientada política e socialmente. Entretanto, o que poderia ser uma transformação no cenário educacional, caracterizou como um momento de inversão de paradigmas, tendo em vista que nessa segunda fase da didática tínhamos a afirmação do político e a negação da dimensão técnica. A competência política e a competência técnica se contrapõem e nos vimos diante de uma “antididática”, como nos diz Candau (2001).

Diante destas fases, os profissionais da educação se viram diante de duas tendências da Didática, até então instrumental: técnica (prescrição de receitas ao ensino) ou política (negação do tecnicismo). Conquanto, as competências técnicas e políticas estavam implicadas nos processos de ensino-aprendizagem, compreensão que anunciava as bases da didática fundamental, que perspectivava o diálogo entre o técnico, o humano e o político, voltando-se para uma prática pedagógica compromissada com a transformação social. Desafio que se coloca até os dias atuais quando nos propomos pensar os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, para lançarmos um olhar acerca do que vem se produzindo sobre a Didática é imprescindível, antes de mais nada, compreender a evolução da mesma, tendo em vista que estas marcas históricas explicam muitos dos desafios e debates atuais. Nessa direção, ao nos aproximar das produções do ENDIPE, conforme veremos a seguir, partimos da compreensão de que as marcas discursivas presentes na trajetória histórica da Didática no Brasil não estão circunscritas e restritas aos momentos históricos nos quais aconteceram, isto significar dizer que os diversos momentos da Didática se entrelaçam influenciando os sentidos atuais da mesma, bem como sinalizam a emergência de novos dizeres. Partindo destas ideias, não nos referimos aqui a “uma Didática” e sim Didáticas que se configuram a partir de sentidos diversos, como apresentamos anteriormente nas fases da Didática.

1.6- A circularidade dos discursos acerca da didática nas produções do ENDIPE

Lançar um olhar acerca do que vem sendo produzido no meio acadêmico acerca dos nossos objetos de estudo possibilita o diálogo entre o já dito e o que se vai dizer. A partir dessa aproximação, enxergamos os avanços e as possibilidades na produção do conhecimento, situando nossa pesquisa e discussão num contexto de produção. Além disso, ao dialogar com as produções socializadas em eventos, permitimos que as produções dos novos pesquisadores em educação ganhem espaço social, não se restringindo apenas à apresentação em eventos e sim cumprindo a função social da pesquisa, ou seja, a circulação e socialização dos novos conhecimentos, problematizando e retornando à comunidade.

Nessa direção, buscamos compreender os sentidos atribuídos à Didática, como componente curricular que possibilita o aprendizado da docência no curso de

Pedagogia, a partir das produções socializadas nas reuniões do ENDIPE²⁰ nos anos de 2002, 2006, 2008 e 2010²¹. A partir da leitura e análise de 38 artigos articulamos, concomitantemente, os sentidos estabelecidos nessas produções com os diálogos teóricos sobre a formação docente no curso de Pedagogia. Sendo assim, as publicações, ao mesmo tempo que são objeto de análise, constituíram-se também como referencial teórico deste artigo.

Para o desenvolvimento deste estudo, após a leitura sistemática dos artigos, realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos dos enunciados presentes nos discursos dos autores. Após essa fase que permitiu lapidar os enunciados, realizamos uma análise fundamentada em teóricos clássicos e contemporâneos (como os autores dos artigos publicados no ENDIPE). Dessa maneira, compreendemos as produções como discursos em movimento, nos quais os sentidos encontram-se imbricados entre si e com os contextos de produção. Nesse sentido, nossa análise pauta-se na AD que, como abordagem teórico-metodológica, nos possibilita compreender as influências das formações discursivas e suas relações com o contexto na produção de sentidos.

1.6.1- Dialogando com as produções: o que nos dizem e o que temos a dizer?

Tomando como referências as ideias trazidas até aqui, vemos que a Didática tem sido objeto de constantes crises no que se refere ao seu estatuto teórico e as pesquisas realizadas nos últimos anos na área de Educação têm refletido a preocupação de professores e pesquisadores quanto à importância e o lugar desta área do saber na formação docente, tendo em vista ser a Didática uma ciência que visa compreender a educação no que há de mais específico, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Já nos referindo às produções do ENDIPE, observamos uma ampliação das discussões acerca da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores e o componente curricular da Didática tem sido visto como um dos que podem possibilitar

²⁰ Nossa opção por buscar os sentidos da Didática a partir do ENDIPE se justifica por este ser um evento de ampla representatividade sobre nosso objeto de estudo. Evento que nasceu em 1979, como um movimento de professores e pesquisadores em prol de mudanças no cenário educacional, no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e encontrou-se fortalecido em 1982 no 1º Seminário A Didática em Questão, tendo sido estes dois eventos fundidos em 1987, tornando-se o então denominado Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

²¹ Apesar das tentativas juntamente a organização do evento e contato com alguns participantes, não conseguimos acessar os anais referentes ao ano de 2004.

essa articulação na formação inicial. Dessa maneira, “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, 2013b, p. 162). Nesse sentido, percebe-se que a Didática inspira a discussão entre a relação teoria e prática na formação profissional, pois tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem, avoca pensar a articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente.

De acordo com **Nagel (2008)**²² a Didática sempre esteve no centro de interesse da educação, desde Sócrates e sua maiêutica na Grécia Antiga por exemplo, por representar os esforços para obtenção de êxito na atividade do ensinar, justificando sua centralidade na formação de professores. Assim como argumenta Libâneo (2013b, p. 151), “a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber”.

Nesse sentido, autores como **Toledo (2008)** afirmam a necessidade de a Didática enfrentar tantos os desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem, quanto os epistemológicos que permeiam a construção de conhecimentos científicos. Ou seja, a Didática na formação de professores também deve ser repensada e constantemente ressignificada como ciência, sendo a Didática também objeto de estudo da própria Didática, tendo em vista a crise em seu estatuto a qual nos referimos inicialmente.

As críticas e ojerizas em relação a essa disciplina se referem à sua legitimidade científica, seja apontando a suposta fragilidade de seu objeto de estudo, a obsolescência de seu conteúdo, seja, ainda, apontando um suposto esgotamento do seu papel na formação de professores, já que outros campos investigativos estariam servindo melhor a essa formação de professores. (LIBÂNEO, 2013a, p. 131)

Sobre esta questão, de outros campos investigativos servirem melhor à formação de professores, para a qual nos chama atenção Libâneo (2013a), observamos nas pesquisas uma ampla discussão sobre a “substituição” do componente curricular da didática pelas metodologias específicas de ensino, nos cursos de Pedagogia, sob a justificativa de que as discussões promovidas pela Didática são muito gerais-amplos e por isso pouco se direcionam efetivamente para a prática docente na Educação Básica. Nessa direção, alguns autores concluem que as Metodologias de Ensino avançam no sentido de contribuir mais diretamente para o fazer pedagógico, nos processos de ensino-aprendizagem.

²² Com o intuito de evidenciar para o leitor os autores que emergiram dos levantamentos das produções acadêmicas realizados pelas pesquisadoras, demos destaque em **negrito** às suas chamadas de autoria.

Em contraponto, compreendemos que é pelo fato da ação de ensinar não ser entendida como transmissão de conteúdos, que não podemos rejeitar as discussões da Didática em favor apenas das metodologias/didáticas específicas, o que não significa afirmar que as mesmas tratam apenas de conteúdos, mas que tanto a Didática quanto as metodologias possuem especificidades que não se excluem e sim se complementam. A Didática tem uma discussão com várias dimensões, envolvendo não só o como ensinar, mas também o que ensinar (que remete ao currículo), para que e para quem ensinar (referentes à dimensão política), enquanto as metodologias dizem respeito ao trato didático dado pela ação docente aos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido compreende-se que, embora,

cada área do conhecimento possua uma metodologia específica de ensino, que acompanha o método utilizado na sua própria explicitação como parte da disciplina científica, quando se refere ao ensino, mostra-o diretamente ligado a elementos do campo educacional. Elementos esses que dizem respeito ao espaço da Didática. (TOLEDO, 2008, p. 7).

Nesse viés, a Didática vem buscando se reafirmar junto à formação de professores, contudo seu estatuto tem sido questionado quando se perspectiva sua contribuição junto ao profissional que tem na prática, frente aos processos de ensino-aprendizagem, o objeto do seu saber-fazer. A crítica à Didática Geral surge de diversas frentes teóricas que se fundamentam afirmando a dependência teórica da Didática aos estudos dos conteúdos, metodologias e formas de aprendizagem das didáticas específicas²³, não nos permitindo falar de uma Didática “geral” que dê conta de toda complexidade do ensinar e aprender cotidianamente, dessa maneira, como assertivamente nos fala Libâneo (2011, p.16) “a didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada”. Contudo, se para nós isso significar corroborar com a ideia de interdependências e complementariedade destas áreas, para uma vertente de estudiosos e pesquisadores isto sinaliza o enfraquecimento epistemológico da Didática Geral e conseqüentemente o questionamento do seu lugar na formação profissional docente.

No entanto, depreendemos que essa vertente encontra-se influenciada por um paradigma pautado na ideia de que ensinar é transmitir conteúdos, sinalizando uma sobreposição dos aspectos técnicos aos político-pedagógicos nos processos formativos. Diante desta lógica, tal vertente sustenta, por sua vez, a ideia de que as Didáticas Específicas suprem as necessidades do aprendizado profissional, visto que tratam das

²³ O conceito de Didáticas Específicas é análogo às chamadas Metodologias Específicas.

peculiaridades epistemológicas e metodológicas de cada ciência e para o modelo de ensino como transmissão isto basta.

Em contrapartida, se partimos da concepção de processos de ensino-aprendizagem como fenômeno social e complexo que encontra seus fundamentos nas áreas sociológicas, filosóficas e psicológicas do conhecimento, asseveramos que só a Didática promove esse espaço de diálogo e incorporação dos contributos entre estas e outras áreas, e, portanto, reafirmamos não só o lugar da Didática Geral na formação de professores, como sua imprescindível relação com as Didáticas Específicas.

Ademais, a Didática foi historicamente estabelecendo relações com as mais diversas áreas do saber, “um estudo sócio-histórico dos aspectos formativos da didática evidencia sua índole multidisciplinar, em razão da necessidade de diálogo” (TOLEDO, 2008, p. 7). Em todo caso, a Didática diz respeito à atividade dos sujeitos no processo e não apenas aos conteúdos, por isso a importância da articulação dela com as metodologias específicas e o currículo na formação de professores. Contudo, não se aponta a supressão da Didática nos currículos dos cursos de Pedagogia e sim uma revisão crítica da mesma (OLIVEIRA; BRITO; CONCEIÇÃO, 2002). Sendo assim, a Didática e as Didáticas Específicas tendem a uma proposta singular, referindo-se à organização do ensino e à prática docente, de tal maneira que comungamos com as ideias de Libâneo (2008) ao afirmar que

O ensino de qualquer disciplina é um assunto pedagógico-didático, quer dizer, professores das didáticas específicas necessitam da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia, etc., campos esses que não podem faltar num bom programa de didática já que, a rigor, ela é uma disciplina que reúne todos esses campos em função de dar suporte à atividade de ensino. (p.17-18)

Nesse sentido, acreditamos que as discussões podem redirecionar-se para o pensar acerca das possibilidades de articulação destes componentes e afirmação da contribuição dos mesmos para o aprendizado docente nos cursos de Pedagogia. Portanto, nesta pesquisa compreendemos que a profissionalidade docente tem como base a organização dos processos de ensino-aprendizagem e tomamos como referência a complementação entre os contributos da Didática Geral e das Didáticas Específicas para o saber-fazer da profissão.

Essa discussão nos remete aos sentidos atribuídos pelos cursos de Pedagogia ao componente Didática, através de seu currículo, bem como os sentidos atribuídos pelos (as) estudantes-professores (as) em formação, ressaltando que o trato dado pelas

instituições e sujeitos ao componente situam-se num contexto político e sócio-histórico. Portanto, não podemos enxergá-los de maneira isolada e sim a partir do diálogo entre os contextos de influência, produção e da prática das políticas educacionais e, conseqüentemente, as políticas curriculares.

Vimos, com base nas pesquisas levantadas (**SGUAREZI, 2010; MENDES; VALENTE; OLIVEIRA, 2010; LIBÂNEO, 2010**), que as universidades assumem a Didática como componente no currículo de Pedagogia, imbuída de especificidades, com sentidos diversos e ressignificações que dizem respeito ao contexto e às práticas dos atores da formação. Nessa direção, vale ressaltar que a Didática, ao longo da história, não possuiu um sentido homogêneo, tendo em vista que se apresenta como objeto vivo, em constante movimento e que apresenta sentidos que se constroem mediante cada contexto e as especificidades dos sujeitos. Dessa maneira, “os sentidos atribuídos à Didática emergem da dinâmica dos processos vivenciados pelos professores e estudantes nas instituições educativas” (**CARMO, 2010, p. 4**).

Com base nisso, observamos a carência de pesquisas que objetivem compreender os sentidos da Didática no curso de Pedagogia a partir de ângulos diversificados, quando percebemos, por exemplo, que a maioria das pesquisas referem-se ao sentido da Didática estritamente presente nas ementas dos programas do componente, poucas levam em consideração os sentidos atribuídos pelos estudantes ou professores que a ministram.

As pesquisas de **Sguarezi (2010)** e **Mendes, Valente e Oliveira (2010)**, que tomam como referência os sentidos atribuídos pelos estudantes de graduação, revelam que a Didática não é vista apenas como técnicas e métodos, mas o paradoxo está em observarem que os graduandos esperam que a Didática apresente teorias para aplicar na prática, enxergando nas discussões teóricas espaços em que se adquirem conceitos que devem ser transpostos ao cotidiano.

Nesse sentido, percebemos que a forma de enxergar a Didática e sua discussão acaba por distorcer o objeto deste componente curricular na formação; os discentes parecem se preocupar menos com o processo de ensino-aprendizagem em suas mais variadas dimensões e fixam-se em mimetizar teorias e conceitos, buscando a aplicabilidade imediata dos mesmos nas situações. Este fato pode ser compreendido como reflexo de políticas educacionais pautadas na aplicabilidade pragmática dos saberes e da ênfase nos resultados.

Porém, com relação a isto podemos afirmar que nenhuma teoria consegue apreender a realidade como um todo, tampouco molda a mesma. Nessa direção, **Mendes, Valente e Oliveira (2010, p. 9)** afirmam que “é importante entender que a teoria aprendida na Universidade é um passo para a compreensão da realidade que será vivida no espaço educacional, teoria esta que não responde por si as dificuldades e as ações do espaço escolar, mas que fornece subsídio para uma reflexão crítica da prática”.

Ao que nos parece, a divisão entre a relação teoria prática está situada em um contexto social em que são alimentados antagonismos - pensar x executar, ensinar x pesquisar - e a Didática – assim como as várias áreas do conhecimento - encontra-se no eixo desta crise, na qual para uns seu objetivo é oferecer “formas de ensinar” e outros reivindicam para a mesma o estatuto de ciência da pedagogia que busca compreender o processo educativo como um todo. Nesse sentido, percebemos que a maioria dos trabalhos publicados no ENDIPE compreende que a Didática trata de uma tríade, pois leva em conta o aspecto técnico, humano e político do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, “a Didática, não se esgota na disciplina, ela é fundamento para que outras se consolidem, formando uma consciência crítica e indagadora, sobre a realidade que se mostra no ambiente escolar” (**MENDES; VALENTE; OLIVEIRA, 2010, p. 10**). Nessa perspectiva, o seu lugar e a importância na formação de professores encontram-se reafirmados, pois, componentes como a Didática possibilitam aos (às) estudantes-professores (as) teorizar a sua prática, reconhecendo-a como espaço de produção de conhecimentos ancorados em elementos teóricos adquiridos ao longo da formação e nas experiências do fazer docente cotidiano. Nesse caso, a Didática passa a ser compreendida como “mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas mais significativas” (**NASCIMENTO; MOURA, 2010, p. 2**), ao passo que situa o seu objeto de estudo, através da relação micro (sala de aula) e macro (políticas educacionais), no contexto de produção e vivência de *práticas políticas*.

Parece-nos que ocorre um receio, por parte de muitos pesquisadores, no que se refere a uma maior aproximação dos objetos de estudos, como a Didática, com a dinâmica do cotidiano escolar, como se esta aproximação com as especificidades anulassem a possibilidade do diálogo com um contexto global. Trata-se de uma incoerência, pois do ponto de vista da abordagem do ciclo das políticas de Ball, por exemplo, local e global estão em constante diálogo, não existe um sem a presença do outro. No entanto, a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem carecem de um

olhar mais específico, para o saber-fazer, assim como avocam discussões políticas, epistemológicas entre outras, que guiam e ao mesmo tempo são ressignificadas no processo educativo. Nesse sentido, a discussão da Didática no curso de Pedagogia pode possibilitar essa relação teoria e prática, diminuindo a distância entre as discussões acadêmicas e as salas de aula.

Segundo Candau (2013, p. 21), “as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem”. Ao tratar numa perspectiva outra da Didática, a prática é tomada por Candau (2001) como práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino. Esta concepção se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de formar professores reflexivos, críticos e pesquisadores, que possam sistematizar os saberes que emergem da prática. Nesse sentido, entra em pauta a discussão acerca do como formar professores com autonomia intelectual para se desenvolverem profissionalmente, bem como se questiona se a dinâmica curricular das atuais políticas apontam para esse movimento de formação e profissionalização com bases na pesquisa e na prática.

Frente a um contexto de ênfase no desenvolvimento econômico podemos perceber traços que povoam os discursos curriculares como: a) produtividade: aprender muitos conteúdos em pouco tempo e de forma isolada e b) competitividade: na qual as avaliações cada vez mais são instrumentos de mensuração, quantificação, classificação e exclusão. Nesses movimentos de tensões e intencionalidades curriculares nos questionamos, ao pensar acerca do currículo da formação, que professores devem ser formados, como formá-los e, ao que nos parece, quais são as especificidades destes profissionais bem como que elementos devem compreender o seu fazer. Nesse sentido, a Didática, como componente curricular responsável pelo trato sobre o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais recebe influência deste contexto, que atribui à mesma o sentido de “ensinar” aos professores “o que” e “como” se deve ensinar, para atender os interesses hegemônicos.

Sobre isto, **Mate (2008)** afirma que a Didática ganha destaque na formação de professores na medida em que se ampliam as discussões com ênfase na crítica à padronização (das formas) do ensinar, enfatizando que

Desenraizar-se da didática que prescreve, controla, padroniza, talvez signifique inventar outra linguagem já que o currículo está marcado por um conjunto de conceitos, conhecimentos, palavras e repetições que, frequentemente não tem sentido quando confrontado com cada realidade, mas que mesmo assim sobrevive (MATE, 2008, p. 7).

Esse caráter prescritivo da didática possui raízes históricas. Na década de 1930, por exemplo, “a Didática passa a fazer parte das disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente com foco nos conjuntos de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino” (CARMO, 2010, p. 3).

Ao lançar um olhar sobre a trajetória histórica da didática podemos perceber que a mesma foi incorporando dimensões juntamente com os movimentos das tendências pedagógicas, aproximando-se e distanciando-se das características de uma e de outra nos mais variados momentos históricos. Então por exemplo no momento de grande profusão da tendência tecnicista no debate educacional, a Didática passou a ser vista com um caráter meramente instrumental, apresentando resquícios ainda hoje nos cursos de licenciatura.

O fato é que a didática foi consolidando seu conteúdo mais como prescrições metodológicas do que como orientação do processo de ensino-aprendizagem. Foi provavelmente com esse sentido que, no Brasil, pelo decreto-lei n.1.190, de 1939, a didática foi incluída como disciplina obrigatória para a obtenção da licenciatura. (LIBÂNEO, 2013a, p. 133)

Nessa direção, para **Rivas (2010)**, um importante avanço nas discussões sobre a Didática se deu quando se passou a criticar as chamadas didáticas tradicional, tecnicista e escolanovista, ampliando-se o conceito e o objeto de estudo da Didática, nos quais o ensino-aprendizagem passou a ser compreendido, a partir de 1980, como prática social concreta. Nesse contexto, o conteúdo da Didática crítica foi duramente criticado e seu papel político-social foi afirmado (MENDES; VALENTE; OLIVEIRA, 2010), passando-se a pensar numa Didática que propunha mudanças no modo de pensar e agir do professor.

Mesmo as discussões em torno desse objeto terem apresentado avanços significativos principalmente com “o surgimento, na metade dos anos 1980, de pesquisas e publicações no campo da teoria curricular crítica” (LIBÂNEO, 2013a, p. 135), as pesquisas têm apontado que nas ementas dos programas de ensino da Didática ainda “expressam uma didática instrumental, no sentido de descrever conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos - regras de execução, técnicas” (LIBÂNEO, 2010, p. 17).

Nesse sentido, as pesquisas apontam que a Didática é compreendida como a “disciplina” que deve “ensinar a ensinar”, sinalizando uma “concepção de didática centrada na atuação do professor ou nos procedimentos, sem incorporar efetivamente

concepções que unem ensino à aprendizagem e outros temas contemporâneos presentes na produção bibliográfica da área” (LIBÂNEO, 2010, p. 18). Este dado nos possibilita afirmar a necessidade da construção de uma nova Didática na formação de professores, baseada em “uma perspectiva teórico-prática do processo de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas determinações” (RIVAS, 2010, p. 2).

Nessa direção, **Carmo (2011)** considera fundamentalmente necessária a discussão sobre os sentidos da Didática nos cursos de formação docente por entenderem que

o campo da Didática compreende o processo de ensino e suas relações, bem como, as interfaces dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente e que, portanto, esta possibilita refletir acerca da prática pedagógica vivenciada em contextos educativos transpondo-a como objeto de reflexão na e sobre a ação (p. 4-5).

O movimento de construção de sentidos ocorre de forma dinâmica e toma como referência os sentidos já existentes. Sendo assim, as críticas e as crises que vêm permeando a Didática como componente curricular e campo teórico e epistemológico anunciam as bases para novas concepções da Didática e novos sentidos da mesma para a formação de professores.

Assim como Libâneo (2013a) nos fala que a Didática vem sofrendo profundas críticas e perdendo seu lugar na formação de professores, **Mendes, Valente e Oliveira (2010, p. 5)** apontam que a Didática passa por essa perda de objeto, pois “tem deixado de estudar o processo de ensino em seu contexto histórico, para focar nos estudos sobre a identidade docente e no fazer prático reflexivo, abandonando a realidade sociopolítica, econômica e cultural do País”. Parece-nos ser uma das possibilidades de compreensão desta crise, mas acreditamos que mesmo tendo como objeto os processos de ensino-aprendizagem a Didática não exclui o debate acerca de outras dimensões e nem por isso perderá sua legitimidade, pelo contrário.

Compreender o processo educativo requer, das várias áreas do conhecimento, um diálogo constante com questões locais e globais. Nesse sentido, parece que cabe à Didática discutir, também, as questões da identidade e do fazer docente, pois estas dizem respeito à profissionalidade (que se faz agir nos processos de ensino-aprendizagem a partir do fazer docente), um dos estados imprescindíveis da profissionalização, conforme Bourdoncle (1991). Como fazer, para que fazer e porque fazer são os objetos da Didática, explicitando as dimensões política e epistemológica da

mesma, que nesse sentido ganha relevo na formação de professores por estar amplamente relacionada com a profissionalidade (o fazer específico) docente.

Nesse sentido, embasados nas discussões estabelecidas neste trabalho, a Didática pode ser considerada um dos componentes que possibilita o estabelecimento da relação teoria e prática, com o objetivo de orientar a prática educativa. Diante disto, podemos dizer que as pesquisas dos últimos anos socializadas no ENDIPE inspiram uma concepção da Didática como ciência profissional do professor, ao passo que se constitui como campo de investigação e também exercício profissional, possuindo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

1.7- Didática e Currículo: Interseções e diálogos - Um situar necessário.

Pacheco (2005) ao se reportar à emergência dos estudos curriculares, chama atenção para o fato de que o “currículo não tem um mesmo significado e mais diversidade existe quando se confronta com didática”. (p.12) Diante disto, nossa pesquisa ao abordar as contribuições do componente curricular da Didática na formação de professores circunscreve a necessidade de situarmos o debate existente acerca das aproximações e distanciamentos entre o currículo e a Didática, contemplados nos estudos de Pacheco (2005), Pacheco e Oliveira (2013) e Leite (2013).

O debate ao qual fazemos referência tem como cerne a discussão acerca do lugar do currículo e da didática no estatuto epistemológico acadêmico, debate inscrito numa espécie de rivalização entre tais áreas do conhecimento. Pacheco (2005) nos fala em *cidadania epistemológica*, apresentando os campos do Currículo e da Didática como áreas constantes na problematização deste estatuto.

Se nos propusermos a traçar alguns aspectos que atribuem especificidades aos campos do Currículo e da Didática, podemos apontar como diferencial o fato de que o currículo não se deriva de outros campos disciplinares já constituídos, distintamente a Didática lança o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir de campos como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia entre outros. O que não significa afirmar que o currículo desprende-se totalmente destes estudos educacionais, no entanto “os estudos curriculares encontram a sua identidade conceitual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos atores e dos contextos.” (PACHECO, 2005, p.17).

Principalmente no âmbito português currículo e Didática recebem tratos diferentes, “Numa linha de argumentação epistemológica, surgem duas tradições diferentes para explicar o espaço que abrange os processos de formação e de ensino” (PACHECO, 2005, p.20). Os discursos acerca dos conceitos de currículo e de Didática são produzidos a partir dos sentidos atribuídos por grupos, nas mais variadas tensões e conflitos e com fronteiras fluidas.

Ambas versam sobre questões do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o currículo inscreve-se na discussão acerca dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas (programas dos processos de formação); enquanto a Didática ocupa-se do fazer docente no processo (implementação do processo). Portanto, compartilham o mesmo espaço, embora ambas tenham estatutos científicos próprios e autônomos.

A partir do lugar teórico-metodológico que construímos nosso discurso, compreendemos que Currículo e Didática possuem *cidadanias epistemológicas distintas e complementares*. Distintas no sentido de que ambas constroem tratos específicos quanto ao fenômeno educativo; mas, complementares no que dizem respeito ao trato dado aos processos de ensino-aprendizagem.

Pacheco e Oliveira (2013) resumizam algumas diferenças e aproximações entre Didática e Currículo, representadas no diagrama a seguir:

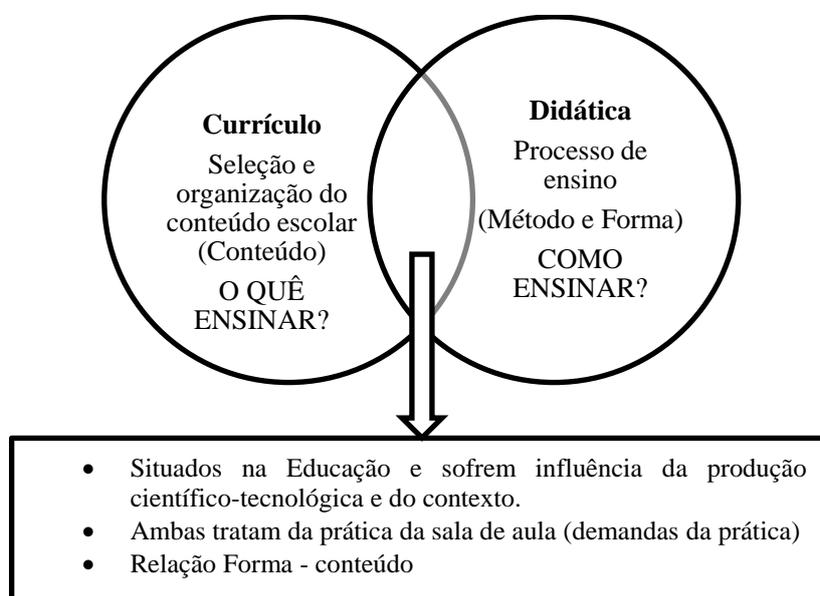


DIAGRAMA 2 – Interseção entre os campos do Currículo e da Didática

Conforme podemos observar na sistematização acima, os campos do Currículo e da Didática tratam de fenômenos educativos concretos, embora dialoguem diretamente mais como elementos da prática que como campos investigativos. Podemos perceber

entre ambas a relação entre forma e conteúdo, na medida em que o Currículo *a priori* preocupa-se com a seleção e organização do conteúdo escolar, e a Didática por sua vez problematiza a forma no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, estas duas áreas são englobadas pelo fenômeno educativo e se intersectam no diálogo entre prática docente e processos de ensino-aprendizagem, dimensões que apesar de delimitadas encontram-se relacionadas e influenciadas pelo contexto social e histórico.

A Didática, por tratar dos processos, pode ser compreendida como uma discussão mais ampla que o Currículo, porém os estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil não apontam isto, na qual a tendência discursiva das produções acadêmicas legitimam o Currículo como um campo mais amplo e que consegue englobar a Didática. Outra ótica possível de compreensão é a de que a Didática seria uma dimensão da abordagem curricular, tendo em vista que o Currículo questiona “o que ensinar”; e como consequência pensa-se no “como ensinar” – objeto da Didática.

Os objetos possuem convergências, porém as perspectivas nas quais são abordadas e os estatutos que lhe são atribuídos são fluidos e transitórios. Nos parece que os discursos acerca destes campos insurgem concatenados ao momento histórico e o contexto que os circundam. Nessa direção, podemos observar que mesmo existindo um discurso sistemático e histórico que corrobora para a relação de sobreposição entre o Currículo e da Didática, novos dizeres compõem as margens das atuais e futuras produções discursivas; revelando enunciados que apontam para o movimento de imbricação dos campos.

Acreditamos que a importância de se diferenciar e definir a Didática, o Currículo, bem como outras disciplinas justifica-se pelo critério da rigorosidade epistemológica. Vemos, por exemplo, que as Metodologias Específicas representam o trato didático dado aos conteúdos, com propósito de ensino-aprendizagem, restrita a determinada área do saber. Assim, o discurso das Didáticas Específicas é um discurso emergente que se encontra numa via de legitimação. A Didática recorre às ciências auxiliares da educação e as metodologias relacionam-se às ciências da especialidade. No entanto, estas diferenças reafirmam o intento complementar das discussões promovidas pelos campos da Didática e do Currículo.

O diálogo entre estes campos mostra-se imprescindível na formação profissional docente, pois, no que se refere à profissionalidade, as questões curriculares e didáticas podem ser concebidas como chão no debate acerca do fazer docente nos processos de

ensino-aprendizagem. Nesse sentido o Currículo e a Didática constituem a práxis docente, ao tratarem respectivamente de projeto educativo e materialização. Além do que, em ambos os campos a prática assume lugar de centralidade, sendo tomada como ponto de partida e ponto de chegada nas discussões e na produção de novos saberes.

CAPÍTULO 2- O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO

Neste capítulo tratamos de apresentar o caminho teórico-metodológico que, assim como sugerido no título, delineou-se não apenas em uma fase desta pesquisa, mas num trabalho contínuo, sistemático e cotidiano. Dessa maneira, aqui, tivemos como objetivo discutir sobre o lugar da pesquisa em educação, evidenciando nossas concepções sobre o que é pesquisa e qual a sua função. Além disso, buscamos situar nossas opções teórico-metodológicas, frente ao nosso objeto de estudo, que foram construídas, dentre outros aspectos, a partir do diálogo com as produções discursivas da ANPED, do ENDIPE e do EPENN, cujas tendências e contribuições teórico-metodológicas também são apresentadas neste capítulo. Por fim, delimitamos nossos campos, sujeitos e instrumentos de pesquisa.

Assim, debruçamo-nos inicialmente, sobre discussões de caráter filosófico e epistemológico que contemplam os sentidos por nós atribuídos ao conhecimento, à pesquisa e ao nosso compromisso social, acadêmico e político. Para tanto, explicitamos nossa preocupação com o lugar da pesquisa em educação enquanto espaço de construção e socialização de conhecimentos. Compreendemos que pesquisa não se restringe à sistematização de palavras, acreditamos que produzir pesquisa significa produzir discursos que dialogam conosco e com o contexto no qual vivemos, auxiliando-nos a enxergar a realidade com profundidade, que ultrapasse o entendimento imediato e supere a mera aplicação dele às práticas sociais.

Partindo destas ideias, a rigorosidade teórico-metodológica torna-se imprescindível na construção do conhecimento, logo, tratamos de delimitar nossas opções teórico-metodológicas. Outrossim, apresentamos nossa opção pela perspectiva da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), adotada enquanto teoria e método, conjugada com a abordagem do Ciclo das Políticas de Ball (BALL, 2011; MAINARDES, 2006), por compreendermos que estas duas vertentes são adequadas para nós que traçamos como objetivo geral compreender as contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade docente, a partir dos sentidos que emergem dos discursos dos nossos sujeitos, campos e documentos de pesquisa, os quais delimitaremos ainda neste capítulo. Estas abordagens foram escolhidas porque nos permitiram compreender a articulação entre o local e o

global nos contextos de produção discursiva, levando em conta a formação discursiva, o contexto de produção e a relação com outros discursos.

Nesse sentido, apresentamos nossos sujeitos de pesquisa, que se constituem enquanto 6 (seis) estudantes-professores(as) dos cursos de Pedagogia, com e sem experiência na docência, de três IES no Agreste pernambucano, sendo duas públicas e uma privada. Sendo assim, para depreender as contribuições da Didática para a profissionalidade dos sujeitos, optamos por desenvolver entrevistas semiestruturadas, além de analisar os PPC's e as ementas do componente Didática destes cursos. Esta delimitação adveio do que nos solicitava nosso problema de pesquisa, bem como tais técnicas e instrumentos foram escolhas pautadas no alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Noutro momento deste capítulo, analisamos as produções discursivas dos eventos ANPED, ENDIPE e EPENN, pautadas pela AD, tratando das contribuições destes estudos para compreender os sentidos e o lugar da Didática na formação de professores, compreendendo-os como discursos complementares aos dados de pesquisa. Diante disto, percebemos que os sentidos em torno da Didática em sua trajetória histórica apresenta tendência de paráfrase, quando compreendemos os sentidos que percorrem desde o início das discussões em torno da Didática, como também uma tendência polissêmica, na medida em que o já-dito em torno da Didática influencia e possibilita novos dizeres.

Dessa maneira, os itens a seguir nos encaminham para estas compreensões acerca do percurso trilhado em nossa pesquisa, bem como se preocupam em anunciar os resultados e discussões em torno da mesma.

2.1- O lugar da pesquisa em educação: Para que pesquisamos, para que escrevemos²⁴?

Compreendemos que a sociedade constitui-se como um organismo histórico dinâmico, em que cada momento vivenciado evidencia especificidades diversas, anunciando novos questionamentos e delineando possibilidades de mudanças que englobam a vida social como um todo. Esta forma de conceber a sociedade nos ajuda também a pensar o fenômeno educativo, que como prática social, é permeado por

²⁴ Expressão embasada no livro de Garcia (2011).

dinamismos, constantes tensões e mudanças. Nesse sentido, cada momento histórico apresenta variáveis que nos ajudam a compreender os fenômenos, tendo em vista que o estudo acerca de um objeto ganha sentido quando nos preocupamos em situá-lo em seu contexto.

O ato de estudar e pesquisar nos coloca frente a um constante desafio, o de saber caminhar entre a realidade e tudo o que se produz sobre ela, para então, construir o novo conhecimento. Nesse sentido, “não falamos só com nossas palavras” (ORLANDI, 2007, p. 174), nossa fala se constitui a partir de um diálogo com o interdiscurso, o já dito, que confere sentido aos novos sentidos.

A pesquisa em educação ergue-se sobre a complexidade das práticas sociais e avoca para si uma diversidade de olhares, teorias, métodos e instrumentos que possibilitem compreensões possíveis acerca dos fenômenos educativos, que não se apresentam de maneira unidimensional, e sim com diversidade de sentidos e significações. Ingressar nesse campo de pesquisa significa assumir compromisso intelectual e político, a fim de estabelecer uma relação crítica com o saber.

Partimos dessa reflexão para tentar compreender a ciência hoje, por entendermos que é inconcebível discutir ciência de maneira desvinculada das inúmeras e constantes mudanças e rupturas (filosóficas, epistemológicas, políticas) que permeiam o campo científico. Da mesma forma, não podemos compreender a sociedade, ou mais especificamente o campo educacional, por exemplo, sem passar pelo “desconforto intelectual” de questionar as bases culturais, epistemológicas, científicas que repercutem e configuram muitas dimensões da vida em sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador(a) conheça, antes de tudo, as diversas formas de produção do conhecimento. Sabe-se, então, que realizar pesquisa implica na construção de um posicionamento político e epistemológico no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos que encaminharão o estudo. Este posicionamento será, por sua vez, a trilha que guiará o pesquisador pelo complexo e dinâmico movimento da realidade, bem como sua análise e construção do conhecimento.

Acreditamos que o sentido maior de toda pesquisa é ampliar as possibilidades de reflexão, nos auxiliando no exercício do pensar complexo, desenvolvendo o que nossa vasta literatura teórica do campo educacional denomina de cultura do pensamento. Esse “novo pensar” compreende a superação dos limites impostos pelas metodologias e suas convenções/formalidades, o conhecimento passa a ser concebido como uma construção social coletiva em um processo histórico. Ainda nesse sentido, ser pesquisador(a)

significa estar disponível para pensar o impensável, superando as vertentes epistemológicas que primam pelo enquadramento da realidade às suas conjecturas, a partir de teorias que se dizem capazes de “extrair” verdades da realidade e que anunciam a possibilidade de compreender qualquer fenômeno de maneira completa, descomplexificando o objeto, criando mensurações e generalizações.

Em meio a esse contexto, observamos os constantes questionamentos e crises que permeiam as bases do pensamento moderno, premissas como a neutralidade, a objetividade, a tecnificação e a assepsia conceitual-cultural anunciam em si mesmas as limitações e as fragilidades de um conhecimento cartesiano, positivista e linear, que pensa de maneira estática e descontextualizada, na tentativa de homogeneizar e enquadrar a realidade. Santos (2006) nos fala que esse paradigma de ciência dominante pauta-se num modelo totalitário, que valida apenas aqueles conhecimentos que são produzidos nos moldes de seus princípios epistemológicos e de suas regras metodológicas. Nesse sentido, conhecimento válido passa a ser aquele que pode ser mensurado, quantificado, dividido e descomplexificado.

A modernidade lança mão de diversos mecanismos de regulação e apropriação do saber, expropriando daqueles que não são vistos como capazes de produzir ciência ou compreender qualquer fenômeno o direito sobre o saber, eliminando a possibilidade da formação e desenvolvimento de sujeitos de conhecimentos, capazes de pensar e agir em seu contexto. Dessa maneira, o pensamento moderno não se reduz apenas ao paradigma clássico, este pensamento se refere a uma das várias vertentes que se desdobram do pensamento moderno, que age através do enraizamento das subjetividades, naturalizando “explicações” socialmente construídas na tentativa de se tornar cada vez mais hegemônico.

Esse novo cenário de transgressão, reflete uma crise de paradigmas, que permeia também a crise do próprio conceito de paradigma, “uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (BRANDÃO, 1996, p. 15).

O próprio avanço do conhecimento, desenvolvido nas bases da ciência moderna, anunciou as limitações e as fragilidades desse projeto de conhecimento, porém, vivenciamos um período em que não se cogitava o rompimento desse modelo vigente, procuravam-se apenas soluções dentro dele. Santos (2006) afirma que se pretendia resolver a modernidade com mais modernidade, mas as rupturas filosóficas, políticas, epistemológicas que permeiam esse paradigma são irreversíveis; emerge, então, a

necessidade do rompimento, “uma vez que representam o abandono da concepção de um mundo fechado e hierarquicamente ordenado” (SANTOS, 2006, p. 18). Brandão (1996) comunga com o pensamento de Kuhn acerca de que “a crise de paradigmas se opõe assim ao que chama de *ciência normal*, períodos de estabilidade em que há uma aceitação generalizada de determinados modelos teóricos explicativos” (p. 16).

Essas crises trazem para a pesquisa em educação tensões teórico-metodológicas, que refletem desafios quanto aos paradigmas de construção e socialização dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico. Como nos aponta Gatti (2010), a pesquisa em educação se reveste de especificidades, tendo em vista que como fenômeno social é um objeto complexo, permeado por variáveis diversas e que podem ser estudadas e pesquisadas a partir de diversas lentes que explicitam os pressupostos ético-políticos que cada pesquisador(a) assume diante do objeto e da função social de sua pesquisa. Sendo assim, a forma como o(a) pesquisador(a) concebe a educação reflete suas escolhas teóricas e caminhos metodológicos que permitem aproximá-lo da compreensão desse fenômeno.

Gatti (2010, p. 14) nos chama atenção para o fato de que podemos falar em pesquisa educacional “desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa [...] para buscar uma maior compreensão dos atos de educar e ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências”. Nesse sentido, a pesquisa não objetiva realizar julgamentos, comparações ou banalizações generalizadas do cenário educacional, e este configura-se um dos principais desafios da pesquisa nesse campo, tendo em vista uma longa tradição acadêmica de vertentes que buscam enquadrar a realidade em teorias atribuindo juízos de valor negativos a todo e qualquer contexto que tenha uma dinâmica diferente daquela tida como “modelo”.

Nesse sentido, a pesquisa educacional não busca produzir qualquer tipo de conhecimento, mas sim “um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2010, p. 9), um conhecimento que vai além das observações superficiais que pouco compromisso possui com a sistematização de um conhecimento rigoroso.

Contudo, não estamos afirmando que existe um modelo de pesquisa científica que deve ser seguido de forma rígida e autoritária. Conforme nos aponta Gatti (2010), o que torna-se imprescindível é a construção de conhecimento situado historicamente, contextualizado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados que

dialoguem de forma coerente com a perspectiva de sociedade, de educação e de conhecimento assumida pelo pesquisador.

Um desafio posto à pesquisa educacional, abordado por Gatti (2010), refere-se à fragilidade na consolidação teórico-metodológica da produção acadêmica do campo educacional, que acreditamos ser reflexo do paradigma da ciência moderna que apontava as ciências sociais como atrasadas, por não se enquadrarem nas formas de produção do saber pautadas na mensuração e na homogeneização e, portanto, julgavam todo o conhecimento produzido por esse campo como inválido e caótico.

Assim como todo e qualquer conhecimento, o aporte teórico-metodológico também possui um caráter dinâmico, inacabado, inconcluso e incompleto, movimento que afirma a importância do rigor e da flexibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. A rigorosidade propicia ao (à) pesquisador (a) um olhar crítico sobre o seu objeto de estudo, auxiliando-o na construção de um aporte teórico-metodológico adequado ao seu problema e aos objetivos de pesquisa. Nessa perspectiva, o(a) pesquisador(a) torna-se atento ao que o objeto solicita para que possa ser explorado e compreendido, este é o desafio que se coloca à frente daqueles que pretendem desenvolver uma pesquisa qualitativa, o desafio de superar os “modismos” acadêmicos, indo além dos enquadramentos epistemológicos, na tentativa de construir de forma original, rigorosa e flexível o seu processo de produção e sistematização de novos conhecimentos.

Esse compromisso social permeia também o rigor e a flexibilidade no *fazer pesquisa*, superando a “arrogância da ignorância” (BRANDÃO, 2002, p. 28), nos tornando capazes de construir um aporte teórico-metodológico original e adequado ao nosso objeto e que, mais ainda, nos permita “ouvir” o que os dados e o campo nos apresentam. A originalidade do quadro teórico-metodológico é resultado de um olhar crítico, pautado na autonomia intelectual, sobre as possibilidades e os limites dos referenciais. Com base nessas reflexões, apresentamos a seguir nossos encaminhamentos teórico-metodológicos a fim de anunciar nosso percurso na construção do saber.

2.2- Trilhando a construção de sentidos: Encaminhamentos teórico-metodológicos.

O percurso metodológico da pesquisa auxilia a comunicar os resultados da investigação, nele são expostos o planejamento, a organização, a implementação e o relato das atividades de pesquisa. Sendo assim, a metodologia consiste no caminho trilhado pelo pesquisador para desenvolver sua atividade científica.

Como cerne desta investigação trazemos como posicionamento teórico a abordagem do Ciclo da Política de Ball (BALL, 2001; 2010), situada na vertente pós-crítica do currículo, que preconiza a significação e do discurso (SILVA, 2013). Assim, aos nos propormos a compreender o currículo do curso de Pedagogia em sua dinâmica de contribuição para a construção da profissionalidade docente dos discentes em formação, entendemos a importância da articulação entre o local e o global e os diversos contextos (influência, produção e prática) que permeiam a dinâmica das políticas educacionais. Assim, “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Por se tratar de uma pesquisa inscrita no debate acerca das contribuições do componente curricular da didática para a construção da profissionalidade na formação de professores, optamos pela abordagem qualitativa tendo em vista que a mesma nos permite um processo de reflexão e análise através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos permite atribuir sentido às práticas-discursos sociais, que são vivenciados de forma significativa, numa perspectiva de compreensão e não de explicação. Dentro da abordagem qualitativa, buscamos interpretar as contribuições da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade dos(as) estudantes-professores(as) a partir da interpretação dos discursos e sentidos da Didática para o fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem, a partir do estudos das produções discursivas, dos PPC's, das ementas e das entrevistas realizadas com os(as) estudantes-professores(as).

Como abordagem teórico-metodológica, utilizaremos a Análise do Discurso (AD), sob a conceituação de Orlandi, que tem como objeto a inferência a partir dos

processos de produção, buscando criar relações entre a situação/contexto em que o sujeito se encontra e seu discurso. A opção pela AD se deu a partir da intenção de querer investigar os sentidos que emergem dos discursos dos discentes em relação à contribuição do componente curricular da didática para a construção da sua profissionalidade. Assim, temos como finalidade entender o que os textos e as falas querem dizer, levando em conta que um texto-fala leva a outros textos-falas, ou seja, a outros sentidos e significados.

Tomamos como perspectiva de AD a linha francesa, pois a mesma compreende que “a articulação entre linguagem, pensamento e mundo consiste em ultrapassar *o dito* no texto, buscando o *não-dito* nos discursos, tendo em vista que a linguagem não se apresenta de forma transparente, havendo a necessidade de encontrarmos o silenciado no discurso” (MACEDO, 2005, p. 3).

Como abordagem teórico-metodológica, a AD também possui limitações, face que nenhuma teoria consegue abarcar a realidade como um todo, mas ao reconhecer os limites de sua compreensão, desconstrói o caráter linear do conhecimento, reafirmando-se como abordagem que pressupõe movimento. Sendo assim, tomamos a AD como “aquela que não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas que nos leva a melhor compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar de linguagem para significar” (ORLANDI, 2007, p. 173).

Conforme Orlandi (2012), a Análise do Discurso trabalha com a língua no mundo, com suas maneiras de significar levando em conta as produções de sentido, a partir da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Dessa maneira, a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, e a AD visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos, os silêncios, pois eles interveem no real sentido. Segundo Orlandi (2001), na análise do discurso há noções que encampam o não dizer (interdiscurso, ideologia e formação discursiva). Consideramos que há sempre um não-dizer necessário, “portanto, o discurso é o lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2001, p. 17).

A base da análise na AD é a constituição do *corpus* documental e a mesma segue critérios teóricos, interessando-se por práticas discursivas de diferentes naturezas,

prezando pela exaustividade vertical na qual é considerada a relação entre os objetos de análise e sua temática. Assim, a construção do *corpus* e a análise estão imbricadas, pois quando se decide o que vai fazer parte do *corpus* já se discute acerca das propriedades discursivas.

Essa metodologia estrutura-se a partir do dizer, com que nos deparamos; da delimitação do nosso *corpus* a ser analisado; do interdiscurso; da memória discursiva; do já-dito anteriormente e, finalmente, do não-dito, que constitui o silêncio (MACEDO, 2001, p. 38)

Frente ao nosso objeto de pesquisa, faz-se necessário demarcar nossa compreensão acerca da categoria sentido, que se apresenta como elemento teórico-metodológico no nosso objeto de estudo, tendo em vista que na pesquisa qualitativa o pesquisador é constantemente convidado a construir conceitos com base nos referenciais disponíveis e na sua capacidade criativa e criadora, bem como a partir das necessidades que se impõem na construção do objeto.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que “a linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos” (ORLANDI, 2010, p. 53). Compreendemos que a categoria sentido na AD nos permite enxergar o discurso para além das palavras, situando-as em um contexto de produção, que por estar em constante movimento possibilita a insurgência e a reconstrução de sentidos novos e diversos.

Os sentidos não estão pré-determinados por propriedades da língua [...] é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente [...] suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2010, p. 44).

A partir do estudo dos sentidos podemos compreender o sujeito e sua fala no mundo, “podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2010, p. 42). Por isso, é importante a noção de formação discursiva, por permitir compreender o processo de formação desses sentidos. Os sentidos nos permitem estabelecer uma relação menos ingênua com o que se diz hoje, como se diz e porque se diz, “desse modo é que se pode considerar que todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Acreditamos que o estudo a partir dos sentidos nos auxiliou, com maior coerência, na busca da compreensão do nosso objeto, tendo em vista que estamos preocupados com o sentido de um componente para a formação profissional de

docentes. O estudo por meio dos sentidos permite ao pesquisador uma relação mais flexível com os saberes que emergem do objeto, pois com base nessa abordagem teórico-metodológica “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 2010, p. 52).

Tendo por base estas ideias, alguns conceitos da AD foram mobilizados para nos auxiliar teórico-metodologicamente na coleta, tratamento e análise dos discursos aos quais nos propomos trabalhar –PPC’s, ementas, estudantes-professores (as) – assim, assume lugar primordial a concepção de sujeito, forjada pela AD, em nossa pesquisa.

Nessa direção, o *sujeito* de nossa pesquisa ocupa uma posição, apresentando marcas sociais e produzindo discursos que se relacionam com os discursos de outros sujeitos em outros tempos e contextos. Assim, temos a compreensão de que nenhum discurso se produziu isoladamente, mas sim a partir de um *interdiscurso* que dialoga com as memórias e com a atualidade.

Nesta perspectiva, estamos sinalizando que as produções discursivas se configuraram num movimento que tenciona o mesmo e o diferente, respectivamente, a *paráfrase* e a *polissemia*. Assim, *as forças imaginárias*, advindas dos sentidos já construídos por outros sujeitos em outros contextos, influenciaram na construção de novos sentidos, bem como na interpretação da realidade pelos interlocutores dos discursos. Contudo, estes discursos significaram diferentes sentidos a partir da posição sócio-histórica assumida pelo sujeito, ou seja, a sua *formação discursiva*.

Tomando por base estas ideias, *o dito, o não-dito e o silenciado* emergiram como conceitos que se referem aos espaços de produção de sentidos, sentidos que podem estar no discurso que está expresso e em evidencia (*dito*), no que está suposto no discurso (*não-dito*), ou o discurso que é uma ausência que significa (*silenciado*), porque algumas coisas foram ditas para que outras não aparecessem.

Diante do exposto, procedemos à delimitação de nosso corpus discursivo, que se referem aos estudos, documentos e entrevistas realizadas. Nos quais buscamos, a partir dos discursos, evidenciar os enunciados recorrentes para, então, construirmos os sentidos possíveis. Um movimento discursivo que pôde ser assim representado:

TABELA 1 - CORPUS DISCURSIVO DA PESQUISA

Corpus Discursivo	Discursos-Enunciados	Sentidos
PPC's de Pedagogia	Perfil profissional que se pretende formar e profissionalidades mobilizadas.	Intelectualidade autônoma, crítica, criadora e reflexiva, tomando a prática como ponto de partida e ponto de chegada.
Ementas de Didática	Saberes-fazer constituintes das profissionalidades docente.	Saberes-fazer que mobilizam profissionalidades nas dimensões da pesquisa, da reflexão, da política, da organização, da contextualização e das questões técnico-didático-pedagógicas que envolvem a prática docente nos processos de ensino-aprendizagem.
Estudantes-professores (as)	Recorrência de enunciados que evidenciem sentidos sobre as contribuições da Didática para a construção dos saberes-fazer que permeiam suas profissionalidades.	Didática enquanto espaço de socialização dos saberes-fazer existentes, buscando também problematizar a realidade como mecanismo de formação de uma intelectualidade profissional docente, autônoma e crítica, na construção de novas profissionalidades.

Tomando por base estas ideias, depreendemos o caráter criativo e criador no qual estamos envoltas nessa pesquisa, tão logo assumimos a postura de metodólogas, ou seja, daquelas que constroem “artesanalmente” seu percurso e instrumentos de pesquisa, de acordo com as variáveis e necessidades do nosso objeto. Contudo, podemos afirmar que a metodologia não é apenas técnica, mas sim um fazer qualitativo, que dialoga constantemente com a teoria e a realidade prática. Sendo assim, vislumbramos na AD, como opção teórico-metodológica, a possibilidade de compreender os sentidos a partir de um olhar crítico e flexível, pautado por um instrumental teórico que nos guie na percepção do dito, do não-dito, do silenciado e do que se está por-dizer.

Nesse sentido, situamos a importância da AD como ferramenta teórico-metodológica no levantamento e análise das produções discursivas dos eventos como EPENN, ENDIPE e ANPED, que nos aproximam das discussões em torno do nosso objeto e nos permitem desenvolver um estudo diferenciado, que sinalize um avanço nos conhecimentos já produzidos na área. Entendemos, sobretudo, que o levantamento das produções discursivas destes espaços constitui-se como um exercício de pesquisa que contribui para o diálogo, a análise e a construção dos (novos) saberes.

2.3 - Diálogo com as produções discursivas da ANPED, ENDIPE, EPENN: O já-dito e a insurgência de novos sentidos.

Em nossa pesquisa, o levantamento do que se tem produzido acerca do nosso objeto é assumido como exercício que possibilita ao pesquisador dialogar com as várias perspectivas e abordagens teórico-metodológicas acerca do mesmo, situando as produções e o que elas apontam como contribuição e aproximação com o que nos propomos a estudar. Para tanto, trazemos os dados dos levantamentos realizados para dialogar com a feitura da pesquisa, fazendo uso das produções para a composição do nosso aporte teórico-metodológico. Sendo assim, permitimos que as produções ganhem espaço, não se restringindo apenas à apresentação em eventos e sim cumprindo a função social da pesquisa, ou seja, a circulação e a socialização dos novos conhecimentos.

Nesse sentido, realizamos nossos levantamentos na ANPED, no ENDIPE e no EPENN, por entender que estes espaços reafirmam sua importância, como eventos que reúnem professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação, por compromisso com a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil, constituindo-se assim como referências na construção e socialização de conhecimentos.

Compreendemos que a aproximação com os conhecimentos historicamente produzidos, no nosso caso as produções acadêmicas socializadas nesses espaços de produção de conhecimentos, contribui no sentido de situar e contextualizar as temáticas frente aos atuais debates, dialogando com o que vem sendo produzido e contribuindo com novos conhecimentos. Parece-nos que este exercício de levantamento do “estado da arte” configura-se como um dos primeiros passos na formação de novos(as) pesquisadores(as) tendo em vista que é através do ato de pesquisar e estudar profundamente que nos fazemos pesquisador(a).

Nosso marco temporal baseia-se no pressuposto de que mudanças, avanços e aprofundamentos em qualquer temática requerem certo tempo para que ocorram, nesse sentido, compreendemos que o marco temporal entre 6 e 10 anos²⁵ para a análise das publicações nos fornece margem para uma análise sistemática e aprofundada das

²⁵ Nossa intenção era realizar o levantamento sob o marco temporal de uma década, contudo apenas na ANPED pudemos realizar esse marco. Tanto no ENDIPE quanto no EPENN tivemos dificuldade em acessar as mídias de algumas reuniões, diante disto os levantamentos se referem ao período de 6 anos para o ENDIPE e de 8 anos, para o EPENN.

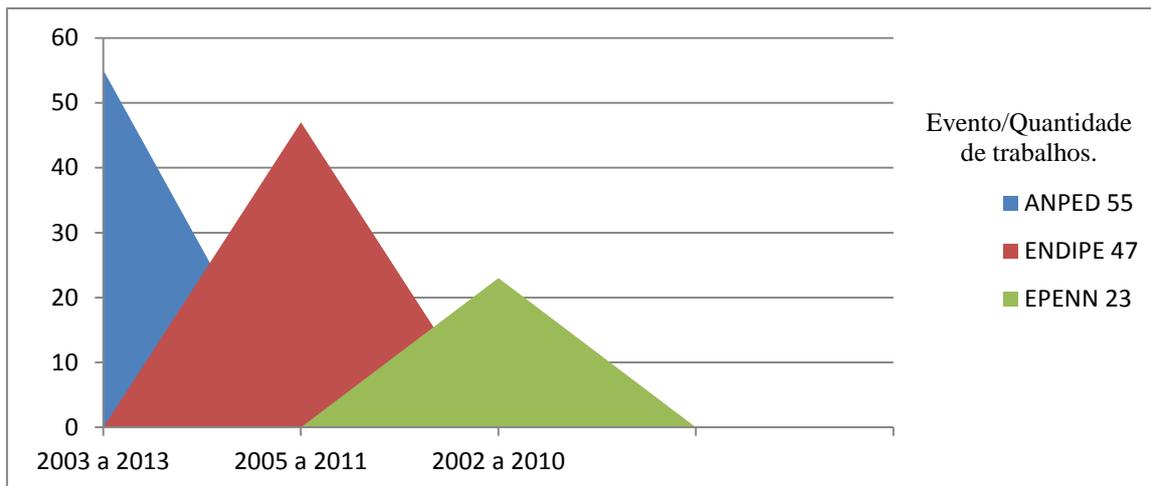
contribuições do que vem sendo produzido na área da Educação. Damos ênfase ao nosso objeto que se encontra delimitado no estudo acerca das contribuições do componente curricular da didática, presente no curso de Pedagogia, para o desenvolvimento da profissionalidade na formação de professores.

Ao lançar um olhar sobre as produções desses eventos, elencamos algumas categorias teóricas que permeiam nosso objeto, com o intuito de nos aproximar das produções que mais dialogam e podem nos fornecer reflexões e referências para construção do nosso objeto bem como, posteriormente, subsídios para nossas análises.

Para tanto, mapeamos um levantamento das publicações referentes aos anos de 2003 a 2013 na ANPED, de 2005 a 2011 no ENDIPE²⁶ e de 2002 a 2010 no EPENN²⁷, selecionando os trabalhos a partir de alguns critérios como diálogo com nosso objeto e aproximação com as categorias teóricas que o embasam. Sendo assim, realizamos levantamentos em torno da categoria teórica da **Didática**, com ênfase nesta como componente curricular e seu lugar e importância na **Formação de Professores**, no que tange à formação inicial, mais especificamente os cursos de Pedagogia. Também levantamos trabalhos que discutem a **Profissionalidade**, como ação docente em movimento, fundamentada pela relação entre teoria e prática, presente nas últimas discussões acerca do **Currículo** na formação de professores, como podemos observar no Gráfico 1, logo a seguir:

²⁶ Não conseguimos acesso a mídia do evento realizado no ano de 2003 e 2013.

²⁷ Não conseguimos acesso a mídia do evento realizado no ano de 2004.

Gráfico 1: Mapeamento das Produções na ANPED, ENDIPE e EPENN

Após o mapeamento das produções, a partir de leituras preliminares dos resumos e introduções dos trabalhos, realizamos a leitura na íntegra das pesquisas, buscando dialogar com nosso objeto a partir das discussões e resultados das mesmas, sob o olhar da AD, analisando os ditos e os avanços das produções discursivas, bem como o que tem caracterizado as produções de conhecimento.

Diante disto, a seguir traremos dados quantitativos destes levantamentos, representados pelos conjuntos de gráficos, seguidos de uma breve análise que será aprofundada em outros momentos da pesquisa, tendo em vista que assumimos o levantamento como forma de aproximação e análise com as produções discursivas, trazendo, a partir delas, contribuições para nosso referencial teórico.

Ao realizar o levantamento das pesquisas na ANPED percebemos uma grande concentração e diversidade de produções sobre as temáticas dos mais diversos grupos de trabalhos, no entanto delimitamo-nos na realização do levantamento e análise nos GT's²⁸ de Didática (21 trabalhos), Formação (17 trabalhos) e Currículo (17 trabalhos), dos anos de 2003 a 2013. Apresentaremos a seguir um conjunto de gráficos de concentração das produções discursivas, distribuídas por grupo de trabalho a cada três anos, nos quais podemos observar que nos anos de 2006 a 2008 (Gráfico 2.2) encontramos mais produções que dialogam com nosso objeto, enquanto de 2003 a 2005

²⁸ A partir de nossos levantamentos, observamos que na ANPED os trabalhos sobre profissionalidade estavam difundidos e hibridizados nas temáticas dos 3 GT's anunciados, sendo assim respeitamos as categorias estruturadas pelo evento e por isso optamos por não trabalhar a PROFISSIONALIDADE como uma categoria à parte, contudo sua discussão está presente nas nossas análises. Enquanto isso, nos outros eventos identificamos trabalhos bem específicos e que se referiam exclusivamente à profissionalidade e assim optamos por revelar os achados desse grupo denominando um GT independente.

e de 2009 a 2013, as pesquisas encontram-se concentradas nos GT's de Formação e Didática.

Gráfico 2: Conjunto de gráficos de concentração das pesquisas ANPED por GT/Ano

Gráfico 2.1

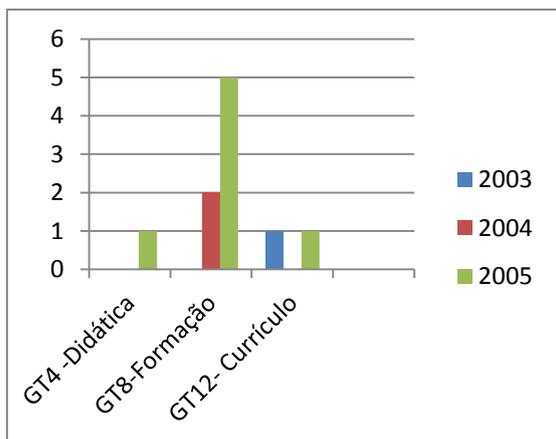


Gráfico 2.2

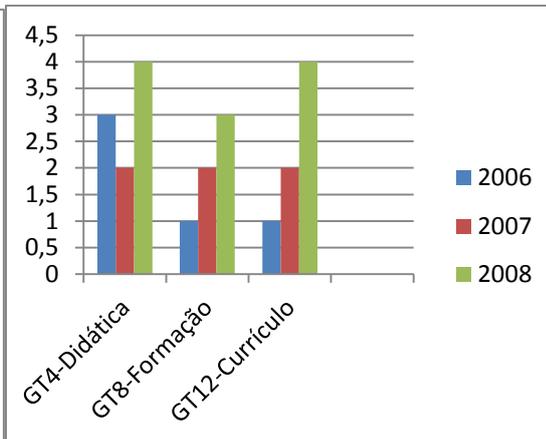


Gráfico 2.3

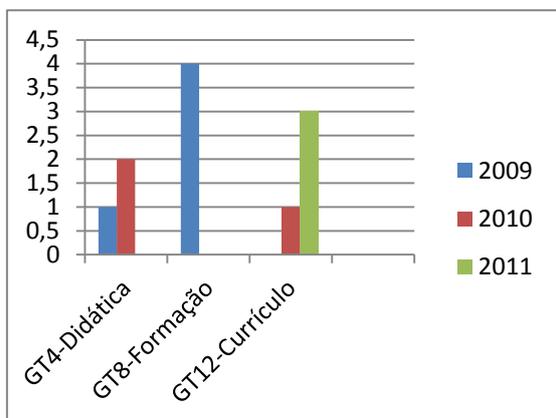
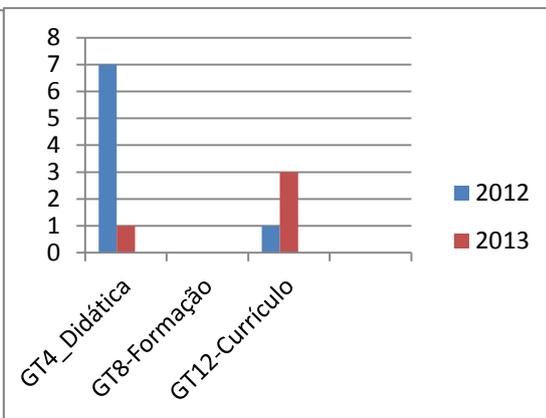


Gráfico 2.4



As produções discursivas que selecionamos das dez últimas reuniões da ANPED (55 trabalhos) anunciam a emergência de uma nova relação teoria e prática na formação, indicando a necessidade de novos paradigmas filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, rumo à promoção da práxis na formação de professores (**FERNANDES; FERNANDES, 2005**).

Nessa direção, os estudos sobre as políticas curriculares para a formação de professores têm convergido para o atual contexto de internacionalização das políticas curriculares, que têm assumido um caráter neoliberal (OLIVEIRA, 2013), fundamentadas nas orientações dos organismos internacionais, reafirmando a

segregação entre a teoria e a prática, mecanicizando a formação e engessando as práticas. Em face disto, Silva, A. (2005) sinaliza a relação de forças e disputas entre os projetos liberal e democrático, que desde a segunda metade da década de 70 têm permeado os debates políticos e acadêmicos e influenciado na composição de paradigmas de sociedade e formação. Nesse sentido, vimos que “a produção das políticas públicas curriculares implica em um processo de articulação de demandas que são disputadas em torno de um projeto que se pretende hegemônico” (DIAS, 2011, p. 8).

Vimos então, o poder que as formações discursivas exercem na produção de novos dizeres/fazer. De diferentes modos, conteúdos variados são incorporados aos textos políticos da formação docente, produzindo textos híbridos (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa direção, pensar o currículo da formação de professores significa também estudar o contexto no qual os processos formativos encontram-se inseridos, buscando compreender os elementos históricos, sociais, econômicos que se imbricam e atribuem sentidos a estes processos, como versa **Camargo (2006)**²⁹.

As pesquisas (**PAPI, 2005**), mostram uma nova cultura profissional imposta pelos discursos políticos nacionais e internacionais, e apontam

As incorporações de diferentes proposições, em forma de textos ou discursos, realizadas a partir de processos de articulação, desenvolvidos no âmbito do contexto de definição de textos, criam novos sentidos sobre a formação de professores e fortalecem outros, em busca da legitimidade da política para a formação docente no Brasil (DIAS, 2011, p. 7).

Nessa direção, as pesquisas têm mostrado a reestruturação das licenciaturas, através dos discursos dos documentos legais, impostos pelos moldes do poder público sob influência do neoliberalismo, que acabam por esvaziar e aligeirar a formação, que se encontra pautada pelos paradigmas modernos da aplicabilidade prática do saber.

Em contraponto temos percebido que as IES mobilizam forças para a ressignificação das políticas curriculares e elaboram seus currículos levando em conta o contexto e os sujeitos como produtores das mesmas (**PASSOS, 2005**); superando a distinção entre política e prática, como propõe Ferraço e Carvalho (2012). Trata-se de um movimento contra-hegemônico das universidades e entidades acadêmicas em prol de redefinições curriculares para a formação de professores pautadas nos estudos acerca desta profissão e suas especificidades (**CAMARGO, 2006**).

²⁹ Como já explicamos anteriormente, os autores que emergiram dos levantamentos das produções acadêmicas realizados pelas pesquisadoras, tem destaque em **negrito** na sua chamada de autoria.

Conforme apontado por **Melo (2004)**, essa caracterização das reformas das políticas curriculares para a formação de professores anunciam a construção de um novo paradigma, que pautados em outras pesquisas (**FORSTER, 2004; ALMEIDA; BIAJONE, 2005**), encontra-se alicerçado na epistemologia da prática. Tais estudos apoiam-se na premissa de que existe uma ‘base de conhecimento’ para o ensino, o que mobiliza muitos pesquisadores a investigar e sistematizar esses saberes na tentativa de compreender a genealogia da atividade docente e, assim, “convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores” (**ALMEIDA; BIAJONE, 2005, p. 1**).

Estudos iniciados no final dos anos 80, nos Estados Unidos e Canadá, foram o prenúncio da abordagem dos saberes docentes pautados pela epistemologia da prática. Como vimos no decorrer dos nossos levantamentos, esta epistemologia da prática apresenta-se como elemento caracterizador da produção acadêmica na área da Formação de Professores, na última década, ganhando força também com os estudos curriculares que concebem o currículo como práxis. Nesse sentido, reafirma-se a importância dos estudos sobre os saberes docentes face à trajetória histórica de subalternização dos mesmos, processo no qual os professores são expropriados de sua capacidade criativa e criadora, vistos como meros consumidores dos saberes “academicamente validados” (**ABDALLA, 2006**).

Frente a este movimento de desvalorização dos saberes experienciais, advindos do cotidiano, que acaba por influenciar as políticas curriculares e, portanto, os componentes curriculares da formação inicial, percebemos, ao lançar um olhar sobre nosso objeto, que a Didática e seu lugar e importância na formação de professores têm refletido esses movimentos discursivos de hegemonia e contra-hegemonia, ressignificação e recontextualização das demandas impelidas à mesma na formação docente.

Como podemos ver em Abdalla (2006), é possível sistematizar três fases históricas da Didática, que se hibridizam nos dias atuais, compondo os discursos políticos-curriculares. Em sua primeira fase (1950-1970), é representada como a didática instrumental, de cunho meramente prescritivo e descontextualizado, seguida da didática fundamental (1970-1980), que assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, visto como permeado por questões técnicas, políticas e humanas, buscando articulação entre teoria e prática para a sustentação desse processo. Em sua terceira fase, a partir da década de 90, instaurou-se uma reconfiguração do estatuto

epistemológico da Didática, repensando criticamente a si mesma e o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de superar a dissociação entre conhecimento disciplinar e pedagógico.

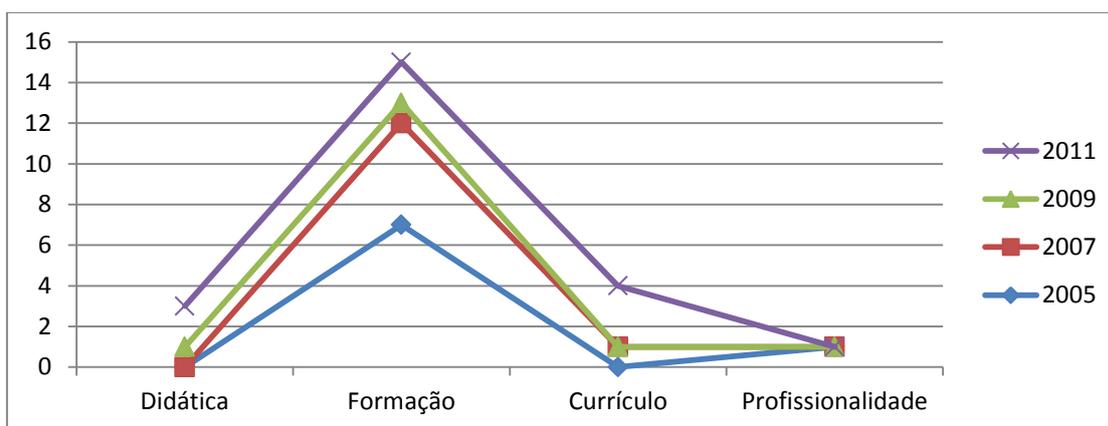
Percebemos, com base nas pesquisas levantadas, que mesmo a didática ainda sendo trabalhada com um cunho prescritivo, outros sentidos e práticas também fazem parte do seu movimento discursivo. Assim, vemos a influência das formações discursivas, advindas das três fases apresentadas, nos sentidos atribuídos à Didática atualmente, sentidos que se compõem no diálogo entre sujeitos e contextos que através de suas práticas recontextualizam e ressignificam as políticas.

As pesquisas também nos apontam, com base na reconfiguração do estatuto da Didática, discussões acerca da importância do domínio dos conteúdos e da formação didático-pedagógica para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pressuposto que embasa a vertente teórica defensora da articulação entre as metodologias específicas e a didática na formação inicial de professores (**FORSTER, 2004**), como eixos articuladores da teoria e prática. Assim, torna-se possível a inserção dos (as) estudantes-professores(as) na cultura da profissionalidade que, mesmo sendo desenvolvida durante toda a vida profissional, tem na formação inicial seu nascedouro.

Sendo assim, a Didática tem assumido o papel de mediadora na formação pedagógica e específica dos professores, se reconstruindo como um instrumento da práxis, revalorizando a epistemologia advinda da experiência docente, conforme vimos nos estudos de **Guerra (2008)** e **Fernandes e Fernandes (2008)**.

As produções selecionadas no EPENN afluem com os apontamentos das pesquisas na ANPED, no sentido de reafirmarem a tendência teórica da epistemologia da prática na produção científica acerca da formação de professores. As pesquisas que acessamos no EPENN, no período de 2005 a 2011, indicam uma concentração, levando em consideração nossos critérios de escolhas das produções, de trabalhos voltados para a discussão acerca da formação de professores (15 trabalhos), como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Mapeamento das Publicações EPENN de 2005 a 2011 por Temática



As pesquisas (HOLANDA; SOUZA; THERRIEN, 2007; SOUZA; THERRIEN, 2005; CARVALHO; DOURADO, 2011; SILVA, D., 2005) têm apresentado como resultados a relevância dos saberes experienciais na formação de professores e no desenvolvimento de sua profissionalidade e saberes específicos, reafirmando a epistemologia da prática como uma abordagem possível de diálogo com a prática como referencial formador.

Nesse sentido a epistemologia da prática profissional constitui-se como um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional docente. Assim, é possível associar as categorias de epistemologia e de saberes docentes, e referendá-las como pano de fundo do trabalho pedagógico (HOLANDA; SOUZA; THERRIEN, 2007, p. 2).

De acordo com as pesquisas mapeadas, nesta abordagem da formação, saberes teóricos e práticos são construídos e apropriados em processos dinâmicos e interdependentes (SOUZA; THERRIEN, 2005). Nessa direção, observamos nos estudos sobre a Didática (3 trabalhos), que ao tratar do lugar e importância desse componente na formação docente, reafirmam a complexidade da ação docente, na direção da superação da Didática prescritiva, como tratado nos estudos de Carmo (2011) e Medeiros e Oliveira (2011). Observamos, com base nas publicações, que o debate acerca da profissionalidade (1 trabalho) encontra-se vinculado às discussões sobre o processo de profissionalização docente via formação inicial, remetendo-se à importância da dinâmica entre saberes teóricos e práticos na construção da profissionalidade docente, discussão respaldada também na perspectiva da epistemologia da prática.

Frente a esse movimento de transição paradigmática instaurado pela perspectiva da epistemologia da prática, notamos a presença de discussões acerca dos entraves impostos pelas demandas curriculares para a formação de professores para a concretização das propostas formativas referenciadas pela epistemologia da prática.

Sendo assim, observamos a presença de estudos sobre as reformas curriculares **(ROCHA, 2007)** frente às novas demandas educacionais **(MACEDO; CABRAL NETO, 2011)**, versando sobre a influência da visão burocrática no processo de constituição das políticas curriculares para a formação de professores, fragilizando a formação com bases em um instrumental teórico que proporcione autonomia e reflexibilidade docente, componentes essenciais da formação pautada pela epistemologia da prática, defendida pela maioria dos pesquisadores nos encontros dos anos/publicações analisados.

Além da visão burocrática, vimos que, nos últimos anos, as pesquisas têm apontado para uma onda de mercantilização e privatização do Ensino Superior, sob a égide da expansão “democrática” do acesso a esta modalidade de formação, incorporando a construção de um mercado de educação na formação de professores. **(SILVA; SANTIAGO, 2005)**

Diante deste cenário, encontramos pesquisas sobre os discursos de resistência e ressignificação das IES **(MACEDO, 2005)** na formação de professores frente a este contexto das reformas educacionais do Estado **(BATISTA NETO, 2005)**, que nas últimas décadas têm se delineado a serviço do neoliberalismo, pautadas nas premissas da globalização e mercantilização da educação. Sendo assim,

Há um processo de reestruturação das políticas curriculares produzidas tanto no âmbito mundial quanto no local. Essa reestruturação provoca o advento de reformas, a partir de imperativos da legislação, procurando adequação da formação às novas exigências de flexibilidade da sociedade globalizada **(ALMEIDA, 2007, p. 1)**.

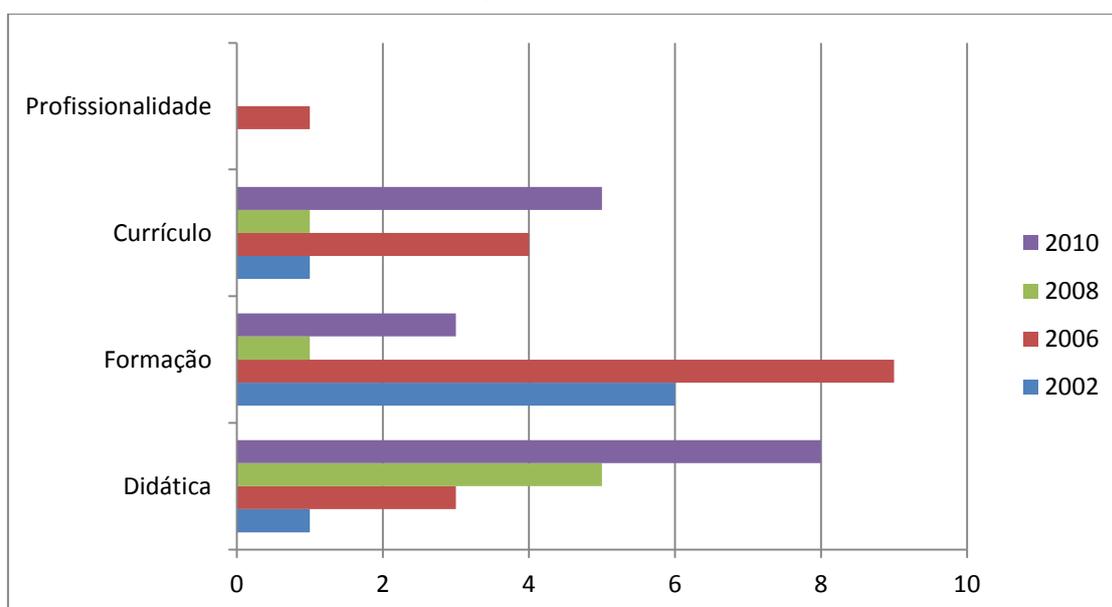
Em um movimento discursivo de oposição a este cenário, as pesquisas têm apontado que as IES não atuam passivamente frente às novas demandas instituídas, os estudos “alicerçam-se na ideia de que as IES são espaços-tempos de ressignificações resistentes e propositivos aos modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as)” **(SILVA; SANTIAGO, 2007, p. 1)**, existindo, nesse sentido, uma interseção entre forças internas e externas, desembocadas nos discursos de resistências e ressignificações das IES face às políticas curriculares para a formação de professores.

Nessa direção, os estudos curriculares (4 trabalhos) versam sobre a relação entre o local e global nas políticas curriculares, sob a luz da abordagem do Ciclo das Políticas de Ball, trazendo uma compreensão de currículo como prática e movimento (EUGÊNIO, 2007). As mudanças curriculares têm sido percebidas, pelos autores, no sentido de articulação entre as dimensões teórica e prática, compreendidas como estruturantes nos projetos de curso, desembocando numa ampliação curricular voltada ao diálogo teoria-prática, como nos falam **Camargo e Cabral (2011)**.

No viés do diálogo teoria-prática, observamos que os componentes curriculares que contribuem e possibilitam esse diálogo na formação inicial têm sido objeto constante das pesquisas no ENDIPE, principalmente no que se refere ao eixo da pesquisa e prática, ganhando ênfase os estudos sobre estágio supervisionado, metodologias de ensino e didática, como componentes que propõem a superação da cisão, de caráter subjetivo, entre o instrumental teórico e prático.

No levantamento realizado a partir do ENDIPE, do período de 2002 a 2010³⁰, nos aproximamos de produções discursivas em torno da Formação (18 trabalhos), do Currículo (11 trabalhos) e da Profissionalidade (1 trabalho), conforme expresso no gráfico a seguir, nos auxiliando na construção de sentidos outros acerca da Didática na construção deste projeto.

Gráfico 4: Concentração das Publicações ENDIPE por área



³⁰ Conforme apontamos anteriormente, não conseguimos realizar o levantamento referente às publicações do ano de 2004 por falta de mídia que nos fornecesse acesso aos anais.

Nos sentidos dos movimentos discursivos das publicações, os pesquisadores têm sistematizado discussões que visam problematizar a superação da crise no estatuto da Didática, preocupando-se não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas também com o repensar acerca da própria didática como objeto de estudo. No entanto, muitos são os desafios impostos a ambos os direcionamentos, requisitando novos estudos, pesquisas, aprofundamentos teóricos e abertura do diálogo entre os debates acadêmicos e o ambiente escolar.

Observamos que a didática tem reafirmado seu lugar a partir do sentido de contribuição que a mesma apresenta para o aprendizado docente na formação inicial (TOLEDO, 2008), contribuições que não apresentam um caráter homogêneo, conforme evidenciado nas próprias pesquisas, são constituídas pelas especificidades dos contextos sociais e históricos, imbricadas com as tensões e negociações característicos das políticas educacionais e curriculares para a formação de professores.

Apesar das pesquisas (SGUAREZI, 2010; MENDES; VALENTE; OLIVEIRA, 2010; LIBÂNEO, 2010) evidenciarem o caráter ainda prescritivo no qual a Didática é abordada, identificamos que a mesma passa por um momento de transição em que se busca compreender as atividades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, partindo do diálogo com outros campos da educação – como o currículo e a avaliação – para compreender o processo como prática social, redimensionando-se no diálogo com os aspectos técnico, humano e político presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos aspectos desta tríade, a construção profissional do docente na formação inicial - pautada no saber-fazer fundamentado na relação teoria-prática - resgata as discussões políticas e epistemológicas que guiam e ao mesmo tempo são ressignificadas no processo educativo, fazendo emergir um sentido de Didática como práxis (NASCIMENTO; MOURA, 2010). Deste modo, a Didática torna-se um componente de destaque na formação de professores para a educação básica no contexto em que se ampliam as discussões com ênfase na crítica à padronização dos processos de ensino-aprendizagem e engessamento da prática pedagógica.

A discussão acerca da didática, auxiliada por outros estudos, como os curriculares, faz emergir novos sentidos para a formação de professores e para o processo de ensino-aprendizagem, ambos guiados por questões como o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e por que. Nesse contexto, a prática pedagógica ganha

espaço de tradutora, ressignificadora e produtora de conhecimentos, construída a partir da reflexão crítica dos sujeitos sobre o processo.

Diante disto, compreendemos que a Didática, como objeto de estudo e componente curricular da formação de professores, proporciona um espaço de discussão acerca dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica e, portanto, um eixo central na formação de professores, tendo em vista representar uma possibilidade de articulação teoria-prática na aprendizagem profissional. Mesmo percebendo que o aprendizado da docência se constrói ao longo da experiência do professor, identificamos que componentes como a didática se constituem como uma primeira aproximação dessa aprendizagem, oportunizando o repensar da prática a partir da problematização fundamentada teoricamente.

Em síntese, vimos que os sentidos construídos acerca da didática apontam para um movimento não-linear e não-uniforme; a circularidade e o movimento das construções discursivas nos levam a compreender que a memória discursiva acerca deste componente, embasada nas margens do já-dito, configuram uma dinâmica de continuação, mas também na emergência de novos sentidos, no que se está por dizer. Esses novos sentidos são construídos e reconstruídos como discursos, textos e práticas a partir da relação entre sujeitos, instituições e contextos, reafirmando o diálogo entre local e global no desenvolvimento do que é instituído e ao mesmo tempo ressignificado pelos sujeitos e suas práticas.

Sendo assim percebemos que, a partir das pesquisas levantadas, torna-se imprescindível reafirmar o lugar da didática na formação de professores, bem como sua atualidade como objeto de estudos e pesquisas, a fim de superarmos o trato prescritivo e de caráter metodológico que a Didática tem recebido ao longo de sua trajetória e reafirmar o seu lugar como ciência profissional e campo epistemológico da Pedagogia.

Em síntese, as produções selecionadas nos eventos nos apontam uma imbricação entre as diversas áreas de estudos no sentido de compreender a educação como fenômeno social. Nesse sentido, ao abordar as temáticas do Currículo, Formação de Professores, Didática e Profissionalidade percebemos que as produções indicam a importância de situar os objetos no contexto histórico, social, político e econômico, chamando atenção para a necessidade de estudos mais aprofundados e rigorosos, que possam gerar mais que acúmulo do conhecimento científico para a academia, mas que estes novos conhecimentos produzidos possam retornar ao social, tomando a prática como ponto de partida e de chegada (SARTI, 2008).

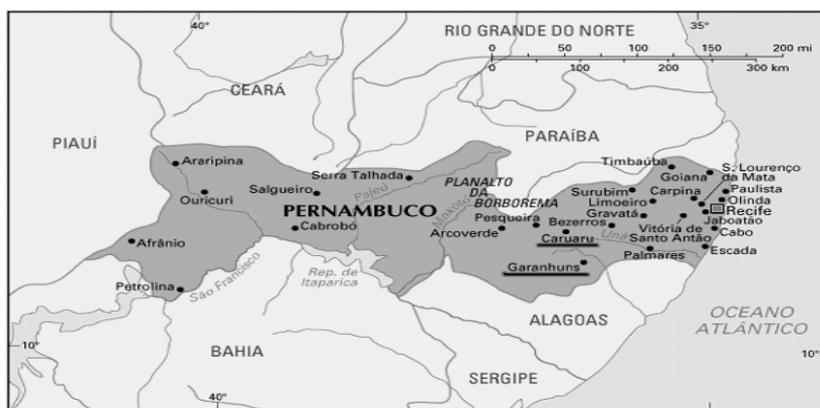
Diante das produções discursivas, que nos auxiliaram na construção do nosso objeto de pesquisa e aproximações com as discussões atuais acerca do mesmo, conjecturamos nossos possíveis campos de pesquisa e sujeito, bem como, concomitantemente, esboçar os instrumentos que se fazem necessários para dar conta de nossa pergunta de pesquisa. Nesse sentido, a seguir delimitamos nossos campos/sujeitos/instrumentos de pesquisa.

2.4 - Campo, sujeitos e instrumentos: Delimitações em torno da produção de sentidos na pesquisa.

Delimitamos como campo de pesquisa os cursos de Pedagogia de três instituições no Agreste do Estado de Pernambuco, a fim de possibilitar a interlocução entre os cursos da nossa região e vislumbrar perspectivas e contextos diversos, agregando riqueza de sujeitos e dados para a análise das contribuições da Didática para a construção da profissionalidade docente na formação do pedagogo.

Com o intuito de preservar as identidades das instituições, por questões éticas, faremos referências às mesmas denominando-as de IES-A/ IES-B/ IES-C, todas situadas no Agreste Central e Agreste Meridional. Nosso critério de escolha regional se deu pelo fato de compreendermos a carência de estudos e pesquisas que privilegiem a região Agreste, além do que estamos situadas nesse lugar enquanto pesquisadoras e entendemos o compromisso e a contribuição social que assume um Programa de Pós-Graduação em Educação em determinada região. Sendo assim, nosso campo de pesquisa encontra-se delimitado nos municípios de Caruaru e Garanhuns, como podemos ver no mapa a seguir:

FIGURA 1- MAPA REPRESENTATIVO DO ESTADO/REGIÃO CAMPO DE PESQUISA



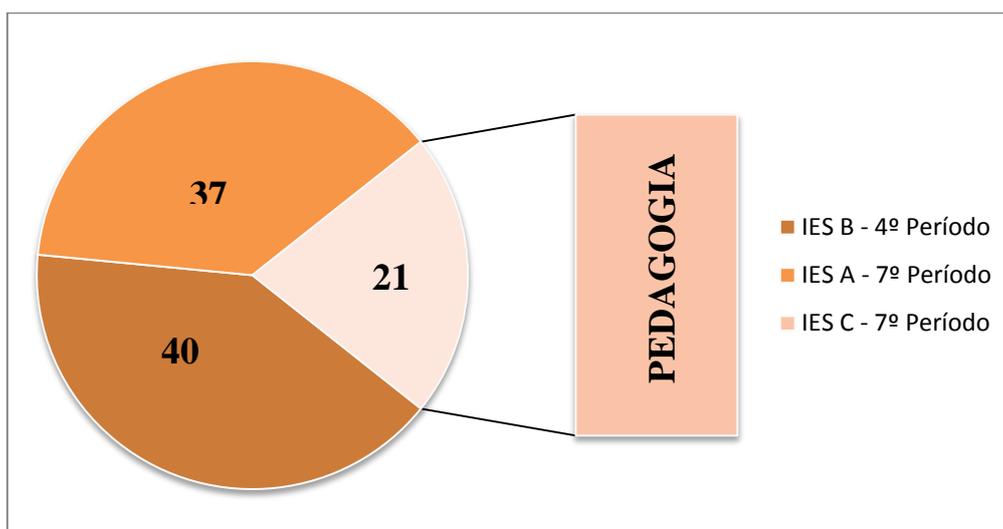
Fonte: Google Maps

Temos, portanto, um universo caracterizado por duas instituições públicas: IES/A – Federal e IES/B – Federal Rural, e IES-C – Privada³¹. Sendo as instituições A e C localizadas no município de Caruaru, região do agreste central e a IES/B localizada no agreste meridional, município de Garanhuns, destacados no mapa acima.

O que caracterizou nossa seleção destas instituições partiu de dois critérios, o primeiro deles referiu-se ao processo de interiorização das instituições de Ensino Superior federais no nosso Estado, sendo as IES A e B campi frutos da política de interiorização. Para a seleção da IES C, nosso critério partiu da experiência institucional, relativa ao tempo de atuação na região e conseqüentemente a influência na formação profissional docente, partindo destas ideias a IES C contempla estes aspectos por apresentar mais de 50 anos de trabalho formativo.

Tendo demarcado nossos campos de pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória por meio de um questionário de perfil sócio-profissional, nos possibilitando conhecimento acerca da formação acadêmica e experiência, para que possamos selecionar estudantes-professores (as) que correspondem aos critérios que elencamos para o estabelecimento do perfil dos sujeitos, conforme veremos adiante. Sendo assim, como critério inicial, aplicamos os questionários com os (as) estudantes-professores (as) que já haviam cursado o componente curricular da Didática, conforme podemos ver no quadro a seguir o quantitativo por período e instituição:

GRÁFICO 5: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL



³¹ Optamos pelo uso das siglas IES A, B e C no decorrer do nosso texto com o intuito de preservar a identidade das instituições campo de pesquisa, pois nesta pesquisa a relevância e ênfase estão nos dados e não nas instituições.

Como podemos observar, no curso de Pedagogia da IES-C, os questionários foram aplicados com os (as) estudantes-professores (as) do 7º período, tendo em vista que na organização curricular do curso o componente da Didática é oferecido nos 5º e 6º períodos, denominadas Didática I e II. Vale ressaltar que a instituição conta apenas com uma entrada de alunos ingressantes na graduação, portanto, até o momento da aplicação deste questionário o curso possuía turmas até o 7º período, apenas. Seguindo uma dinâmica parecida, na IES-A o componente Didática é ofertado no 6º período e nosso questionário também foi aplicado com os (as) estudantes-professores (as) do 7º período.

Em contraponto, no curso de Pedagogia da IES-B, o componente curricular da Didática é oferecido no 3º período do curso de Pedagogia, sendo assim aplicamos os questionários com os (as) estudantes-professores (as) do 4º período, portanto, haviam cursado a Didática no semestre anterior. Para a seleção destes três grupos tomamos como critério os elementos da experiência recente com o componente, por compreendermos que logo após cursarem o componente os (as) estudantes-professores (as) nos auxiliam a compreender os sentidos que emergem dessa experiência com maior vivacidade e os sentidos sobre a contribuição da Didática para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Como critério de seleção dos sujeitos, mediante as informações colhidas nos questionários, buscamos contemplar os (as) estudantes-professores (as) que ainda não possuem experiência na docência e aqueles(as) que já são professores atuantes; a escolha destes se justifica pelo fato de quisermos compreender quais as contribuições do componente para o seu fazer profissional. Com relação aos que não atuam, consideramos importante compreender se os espaços de discussão promovidos pelo componente curricular da Didática os ajudaram a vislumbrar de alguma maneira as dimensões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, auxiliando-os (ou não) na construção de conhecimentos constituintes da profissionalidade.

Diante disto, foram selecionados 6 estudantes-professores(as)³², 2 em cada IES que atenderam ao perfil traçado anteriormente. Ainda como critério de refinamento, face à quantidade de estudantes atuantes, selecionamos apenas os que atuam em escola pública, na Educação Básica (Educação Infantil ou Fundamental anos iniciais), com no mínimo 4 anos de experiência. Quanto aos não atuantes, selecionamos os que não possuíam reprovação ou pendências no andamento do curso e que haviam cursado o

³² Os quais serão denominados pelas siglas: S1CE-IES A, S2SE- IES A e assim sucessivamente, no decorrer desta pesquisa. Ressaltamos que CE significa “com experiência” e SE “sem experiência”.

Magistério quando no Ensino Médio, por essa modalidade possibilitar a aproximação com a sala de aula da Educação Básica. Diante disto, este é o nosso quadro síntese do perfil dos nossos sujeitos:

TABELA 2 – PERFIL DOS (AS) ESTUDANTES-PROFESSORES(AS)

INSTITUIÇÃO/ SUJEITO	EXPERIÊNCIA CE – Com Experiência SE – Sem Experiência	SEXO	IDADE
IES A – S1CE	6 anos	Feminino	28
IES A – S2SE	Não Possui	Masculino	25
IES B – S3CE	4 anos	Feminino	22
IES B – S4SE	Não Possui	Feminino	28
IES C – S5CE	7 anos	Feminino	25
IES C – S6SE	Não Possui	Feminino	25

Diante do mapeamento dos nossos sujeitos e do exercício de pesquisa proporcionado pelo levantamento das produções discursivas vislumbramos instrumentos e técnicas para trilhar nosso percurso investigativo em torno das contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos (as) graduandos (as) em Pedagogia.

Sendo assim, com a intenção de conhecer os sentidos atribuídos pelos (as) estudantes-professores (as), fizemos uso de entrevistas semiestruturadas³³, pressupondo que as mesmas partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2006, p. 146). Contudo, a entrevista ultrapassa a perspectiva de um jogo de perguntas e respostas, tendo em vista que o entrevistado é mais do que um informante, face ao “caráter de interação social” que a mesma pressupõe, fazendo da entrevista uma “arena de conflitos e contradições” (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Ao fazer uso da entrevista, fez-se necessário também compreender os limites desse instrumento, pois como nos afirma Minayo (1996), ao mesmo tempo que há representatividade de sentidos e significados da fala, há ocultamentos e distorções inevitáveis, mas que com o auxílio de um referencial teórico e de uma teoria de análise

³³ Ver roteiro no apêndice desta pesquisa.

são minimizados, num trabalho sério, flexível e rigoroso de compreensão daquilo que os sujeitos e os dados têm a nos dizer. “Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor [...] (em um) processo interativo complexo e com caráter reflexivo” (SZYMANSKI, 2004, p. 14). É frente a este movimento que consiste uma das principais contribuições da AD, que como aporte teórico-metodológico nos auxilia a compreender os discursos como texto levando em conta que os sujeitos estão situados num contexto social e histórico. Nesse sentido, a AD não trabalha com verdades e sim com possibilidades de compreensão e interpretação.

A partir desta compreensão de que os discursos nos fornecem possibilidade de interpretação e da concepção de que nenhum discurso significa de maneira isolada e é produzido em meio a uma formação discursiva, analisamos no programa do componente Didática das três IES, as ementas³⁴ articulados aos sentidos expressos acerca da profissionalidade nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC's) de cada IES. Com isso, relacionamos as produções discursivas destes três grupos discursivos (PPC's-ementas – entrevistas com os(as) estudantes-professores(as)), buscando os enunciados recorrentes entre eles e os sentidos análogos e diversos.

Para tanto, fizemos uso da análise documental nestas ementas e nos PPC's por compreendermos que “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (FLICK, 2009, p.237), visto que enquanto documentos os PPC's e as ementas se configuram como uma fonte de dados carregada de seus contextos de produção.

Esse movimento de análise documental ocorreu pautado na AD, no qual estabelecemos um diálogo entre os enunciados acerca da profissionalidade presentes nas ementas e dos sentidos que os graduandos/as construíram em seus discursos, buscamos compreender os sentidos atribuídos às contribuições do componente curricular para a construção da sua profissionalidade docente dos (as) estudantes-professores (as).

³⁴ Ver ementas nos anexos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - SENTIDOS INSCRITOS NOS PPC'S E NAS EMENTAS DE DIDÁTICA: UMA REDE DISCURSIVA EM TORNO DAS PROFISSIONALIDADES.

Este capítulo dá início às nossas análises dos dados, nessa direção, quando nos propormos a analisar as contribuições do componente curricular da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade docente de graduandos em Pedagogia, traçamos como um dos objetivos específicos identificar, no currículo pensado e proposto, quais os conteúdos que tratam dos conhecimentos constituintes da profissionalidade docente. Para tanto, este objetivo solicitou de nós uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) e das ementas do componente curricular da Didática, presentes no currículo do curso de Pedagogia das três IES estudadas.

A aproximação com os discursos presentes nos PPC's emergiu, inicialmente, como necessidade de compreender a formação discursiva no qual estavam inscritos os discursos expressos nas ementas da Didática. Assim como compreendemos que a partir deste documento seria possível identificar as menções relacionadas à profissionalidade e, portanto, depreender os sentidos mobilizados por essa produção discursiva e seu diálogo com os sentidos expressos, posteriormente, nas ementas.

Nessa direção, as ementas, assim como o sujeito no mundo, possuem uma formação discursiva, ou seja, um lugar de onde se enunciam. É a partir da relação desse lugar com o contexto mais amplo que podemos compreender de maneira crítica e fundamentada o discurso curricular, ancorando-nos no dito, no não-dito e no silenciado para produzir sentidos (ORLANDI, 2012).

Nesse sentido, ao acessarmos as ementas buscamos as contribuições dos discursos em torno do aprendizado profissional docente, evidenciando os sentidos sobre profissões que permeiam a formação destes(as) estudantes-professores(as). Para tanto, partimos da compreensão de que os discursos que configuram a ementa possibilitam analisar os sentidos que estruturam o trabalho formativo sobre uma área disciplinar bem como compreender suas relações com outros campos disciplinares, com a matriz curricular que norteia uma formação e, mais ainda, a relação da formação com as políticas curriculares e as políticas educacionais na sociedade.

Assim, a ementa assume o lugar enquanto texto curricular ancorado nas relações de sentidos, que produz discursos e norteia a materialização do currículo pensado-vivido para a formação de professores. Entendendo que o discurso presente na ementa de cada

IES não significa por si só, uma vez que é materializado e ressignificado por sujeitos diversos em tempos e contextos também diversos. Tampouco os discursos das ementas se produzem isoladamente (BALL, 2001), pois se ancoram no PPC dos cursos, nas políticas curriculares e nos paradigmas que mobilizam as discussões de uma época. Nessa direção, partimos da compreensão de que

os discursos estão relacionados com o que se diz, com o que se pensa, com o que se pode dizer, onde se pode dizer e com autoridade no poder fazer. Fundamentalmente as políticas curriculares configuram vontades sociais que podem ser entendidas como campo de conflitos e resistências que apontam um desenho de sentidos e significados. (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p.133)

Esta compreensão da circularidade, convergências e divergências entre os discursos nos possibilitou analisar os dados identificando as especificidades locais que cada IES expressa em seus documentos –sejam ementas ou PPC's, em relação com os discursos globais – por meio das marcas discursivas e dos sentidos recorrentes em torno da produção e da materialização dos discursos sobre a Didática e suas contribuições para as profissões de estudantes-professores.

Tomando por base estas ideias, nosso material de análise, neste capítulo, foram os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e as ementas do componente curricular da Didática das IES – A, B e C. Sendo assim, buscamos nos enunciados núcleos de sentidos que nos auxiliaram na compreensão dos conteúdos e discussões que contribuem para o desenvolvimento da profissão docente destes (as) estudantes-professores(as) em formação.

Nesse movimento, organizamos o capítulo em quatro seções, nas quais nas três primeiras realizamos uma análise acerca das especificidades de cada PPC e cada ementa, que posteriormente nos auxiliaram na construção de uma rede de sentidos entre estes discursos, que nos mostraram as tendências e contribuições em comum, a partir da recorrência dos enunciados, entre as ementas e os PPC's das IES. Bem como, apresentamos algumas tipologias de profissões que emergiram das produções discursivas analisadas.

Na quarta e última seção enfatizamos nossa compreensão de que as ementas do componente Didática e os PPC's das IES estudadas possuem especificidades bem como sentidos inter-relacionados, formando uma rede discursiva, que nos revela os sentidos das contribuições para o desenvolvimento das profissões dos docentes em formação.

3.1- Sentidos possíveis a partir da ementa enquanto lócus enunciativo na IES A: entremeio discursivo.

Localizada no agreste meridional de Pernambuco, no município de Garanhuns, a IES A é um Campus universitário fruto da política de interiorização e tem o curso de licenciatura em Pedagogia como um dos primeiros de sua Unidade Acadêmica. Este curso tem duração de quatro anos e encontra-se estruturado em oito períodos, no qual o componente curricular da Didática é ofertado ao sexto período, ou seja, já na reta final da formação inicial dos(as) estudantes-professores(as).

Conhecendo a formação discursiva em que esta inscrita a IES A, buscamos, para compreender melhor os sentidos que emergem dos discursos das ementas, nos debruçar sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, pois acreditamos que tais discursos sustentam-se nos dizeres que norteiam a formação dos que ingressam neste curso, tratando-se de um discurso curricular que expressa os sentidos da educação, da formação, do que é ser um pedagogo e das funções e compromissos sociais da profissão. Diante disto, vimos no PPC da IES A que o perfil almejado para os ingressantes neste curso contempla

Encarar o objeto de estudos com foco de **pesquisa**. Portanto, a proposta do curso visa a formar professores com o **domínio dos métodos e técnicas** que permitam **a transposição dos conhecimentos**, habilitando-o promover **situações de ensino e aprendizagem inovadoras**. (PPC, IES A, p.01)

Alguns enunciados deste discurso tecem marcas discursivas que apresentam perspectivas diferentes, sendo elas: a) Pesquisa e Inovação no processo; b) Domínio de métodos e técnicas e Transposição de conhecimento. No entanto, identificamos uma tentativa de diálogo entre os sentidos expressos neste extrato, pois compreendemos inicialmente que

Emergiram proposições em torno do perfil profissional que a instituição tem por projeto formar [...] Porém, mais do que o documento escrito, o processo de construção apresenta sentidos e significados que são historicamente construídos em diferentes espaços discursivos e sempre contestados. (ALMEIDA, 2008, p. 127)

Frente a estas ideias, os enunciados nos revelam duas tendências paradigmáticas na concepção de formação de professores na IES A. Em um primeiro momento, percebemos o anúncio do enunciado *pesquisa* enquanto perspectiva que irá nortear o curso, articulado ao enunciado *inovação no processo* de ensino-aprendizagem. Assim, analisamos que esta instituição compreende a pesquisa como umas das dimensões presentes na formação inicial de professores, a medida em que enfatiza pensar a

docência enquanto base da formação do pedagogo, e prevê suas contribuições para pensar a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem com o intuito de formar pedagogos que se embasem na pesquisa, seja ela acadêmica ou didática, enquanto recurso na produção de saberes-fazeres constituintes das profissões docentes.

Contudo, o discurso também apresenta os enunciados *domínio de métodos e técnicas* e *transposição didática* para anunciar as competências profissionais que almeja formar junto aos(as) seus(as) estudantes-professores(as). O dito neste discurso nos revela que, para que o professor desenvolva plenas habilidades de prática docente, torna-se imprescindível conhecer os meios e formas de ensinar os conteúdos, para tanto o domínio de métodos e técnicas torna-se um dos elementos basilares da profissão docente, por possibilitarem a transposição didática na prática docente nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda que o não-dito revele que para isso também é necessário saber como, porque e para que se produz conhecimentos, através da pesquisa.

Nessa direção, tais enunciados evidenciam uma tendência híbrida no que se refere às concepções de formação, na qual se contemplam elementos de caráter instrumental e técnico, mas também de cunho crítico-reflexivo no aprendizado profissional docente. Partindo destas recorrências, podemos identificar que estas concepções de formação revelam, em primeira instância, que

A formação docente é moldada por diversas lógicas profissionais, suficientemente explicáveis pelas noções de tempo e espaço, para além dos propósitos e valores, tornadas visíveis pelos quadros teóricos dominantes, por exemplo, sociológicos, filosóficos, psicológicos e históricos (PACHECO, 2013, p.57)

Vislumbramos, então, que no movimento discursivo curricular as tensões não se tratam de enunciados contraditórios, contudo, significam um diálogo que se produz nas margens do já-dito e do que se está por dizer. Neste caso, as marcas históricas compõem e influenciam as propostas curriculares atuais da formação de professores, como vimos nos enunciados do domínio de métodos e técnicas e da transposição didática, mas também dão margem para a emergência do novo, à medida que abarcam discussões mais recentes, como se trata da pesquisa enquanto um elemento da formação docente.

Desta maneira, se partirmos da compreensão de que a especificidade da docência se constrói na relação com a diversidade de saberes compreendemos também que os paradigmas de formação não podem ser configurados sob a égide de apenas uma abordagem sobre a aprendizagem profissional. Nessa direção, seja a aprendizagem

profissional centrada no conhecimento, na reflexão, no trabalho pedagógico, no cotidiano etc., não podemos precisar absolutamente a influência de cada uma destas perspectivas nos paradigmas de formação em vigência, tampouco podemos afirmar que apresentam uma lógica excludente entre ambos.

Contudo, como bem nos diz Pacheco (2013), as políticas curriculares de formação de professores têm, historicamente, configurado marcas que convergem para a uniformização de suas agendas e, nesse sentido, romper com essa lógica institucionalizada tem sido um terreno demarcado por disputas e conflitos de ordem social, política e epistemológica. Nessa direção,

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.10)

Nesse caso, não verificamos que o discurso do PPC da IES A conflita duas concepções antagônicas de formação, o que identificamos foi a mobilização da autonomia dos sujeitos-autores da proposta que ao dialogarem com as diretrizes curriculares nacionais as resignificaram evidenciando suas marcas discursivas articuladas aos discursos já construídos. No entanto, o que a produção discursiva do PPC da IES A revela é um movimento discursivo híbrido que pode ser visto também nos objetivos do curso, tais sejam:

Formar educadores capazes de repensar a *prática* da educação das séries iniciais com espírito crítico, propiciando a vivência de práticas que desenvolvam significativamente suas *habilidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas*;

Promover o hábito da *pesquisa* como instrumento que gerencie a construção *de novas técnicas e abordagens* que contribuam com a formação integral dos alunos como sujeitos conscientemente inseridos num determinado espaço e tempo na história da sociedade brasileira;

Desenvolver posturas de *reflexões* éticas e críticas como instrumentos de competência para a atuação do futuro professor em sala de aula. (PPC, IES A, p.2. grifos nossos)

A presença dos conceitos de *prática*, *pesquisa* e *reflexão* vem fundamentando a produção discursiva desta IES e anunciam uma relação em que novos dizeres são produzidos e incorporados nas práticas curriculares para a formação de professores.

Quando nos reportamos, em nosso capítulo metodológico, ao levantamento das produções discursivas nos eventos da ANPED, do ENDIPE e do EPENN, observamos a recorrência de pesquisas que traziam tais enunciados como uma tríade conceitual que impulsiona discussões e pesquisas, bem como marcam presença no contexto de influência e de produção das políticas curriculares para a formação de professores.

Sendo assim, esta marca discursiva da IES A dialoga com os discursos inscritos em outras formações discursivas no âmbito das políticas curriculares, ainda que explicita sentidos relacionados às especificidades de seus sujeitos e lócus do qual enuncia seu discurso. A partir da identificação deste sentido na IES A, é possível compreendermos que

As políticas curriculares dão-se num processo cíclico, a partir de uma declaração de intenções e intencionalidades e estão baseadas no contingente histórico social e político, sendo, então, indispensável investigar como elas são construídas nas instituições formadoras, através das várias formações discursivas, as quais mostram como foram construídos os discursos. (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p.133)

Tomando por base estas ideias, vislumbramos que cada IES se inscreve em uma formação discursiva local que se ancora em uma formação discursiva global, assim, as marcas discursivas que mencionam os sentidos de *prática, pesquisa e reflexão* na IES A articulam-se com o lugar da dimensão técnica, que emerge como contingente histórico-discursivo no que tange as políticas curriculares para a formação de professores.

Nesse sentido, a recorrência do sentido *técnico*, presente tanto no perfil dos ingressantes quanto nos objetivos para a formação dos(as) estudantes-professores(as) da IES A, conforme destacamos nos discursos citados anteriormente, apresenta-se como uma marca histórica da formação de professores no Brasil. Estamos falando da força imaginária do sentido técnico³⁵ sob o qual a formação do pedagogo foi construída, um sentido pautado na compreensão de que o domínio de conteúdos e de técnicas de dinamização intra-classe seriam suficientes para a atuação deste profissional. Nessa direção, Pacheco (2013) nos fala que por intermédio da recorrência desse sentido técnico

a formação de professores se faz, reproduzindo [...] processos técnicos e componentes de formação que radicalizam o saber-fazer profissional, como se a profissão de professor fosse suscetível de se tornar uma verdadeira engenharia didática, aparentemente neutra, despolitizada e despersonalizada. (p. 62-63)

³⁵ A nível de aprofundamento ver o estudo de Bissolli da Silva (2006), no qual discute-se sobre a história e a identidade do curso de Pedagogia no Brasil, através das análises das regulamentações do curso.

Diante do exposto, podemos observar uma tensão discursiva entre o técnico e o pedagógico no campo da formação docente, em especial na Pedagogia, que sempre esteve fundamentada no maniqueísmo das ideias em que, hora se sobressaiam as questões técnicas, em outros momentos as dimensões pedagógicas e políticas ganhavam espaço, e, nessa direção, tais perspectivas foram sempre vistas como antagônicas. Esta tensão influencia, por sua vez, o campo das políticas educacionais e curriculares, como bem vimos quando discutimos anteriormente as fases da trajetória histórica da Didática enquanto componente curricular na formação de professores.

No entanto, autores como Libâneo (2013), Pimenta (2013), Nóvoa (2007) nos dizem que superamos as agendas de discussão que visam compreender se é a teoria ou a prática que apresentam maior contribuição, afirmando que as discussões voltam-se atualmente para os espaços e esforços de articulação destes campos, a fim de conceber uma formação pautada na práxis.

Assim vivenciamos, igualmente, um momento em que não se discute que saber contribui mais para a formação e para a prática docente, se o técnico ou o pedagógico, as discussões estruturam-se em patamares profundos, nos quais se questionam possibilidades de desenvolver políticas curriculares que proporcionem uma formação tão complexa quanto nossas salas de aulas, assim como, em que perspectivas podemos conjugar os diversos saberes-fazer necessários ao profissional docente, a fim de que não haja relação de sobreposição entre os mesmos.

Sendo assim, estamos diante de uma produção discursiva que remonta a discussão sobre uma profissionalidade híbrida, que compreende a importância e a função de cada um destes aspectos na formação e na prática docente. Nestes termos, não há distinção entre os saberes técnicos, científicos e pedagógicos, ambos comungam da importância na formação de um profissional que compreende o ensino como prática social viva e que lança mão de diversos saberes de áreas distintas e complementares para assumir junto com os alunos os processos de ensino-aprendizagem. Sob esta ótica, o PPC da IES A explicita uma busca pelo equilíbrio entre estes saberes, perpassados pela prática.

A partir de nossa aproximação com os sentidos de formação presentes no PPC, analisamos nos enunciados da ementa da Didática na IES A os sentidos que emergem acerca da profissionalidade e seu desenvolvimento na formação dos(as) estudantes-professores (as).

Sentidos acerca das Profissionalidades na IES A: A pesquisa como dimensão do saber-fazer docente na organização e contextualização dos processos de ensino-aprendizagem

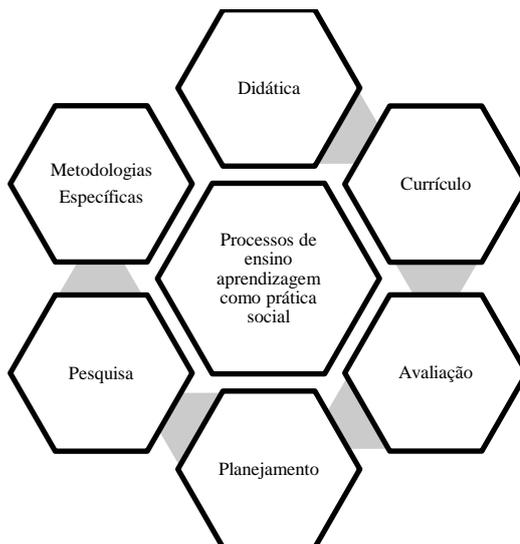
Dada a contextualização da IES A, no que se refere à sua concepção de formação de professores e, conseqüentemente, seus objetivos para a formação de pedagogos(as), partimos agora da compreensão que os componentes curriculares que constituem este curso estão ancorados, por sua vez, na produção discursiva do PPC. Assim ao visualizar, a seguir, a ementa e os objetivos da Didática nesta instituição:

Figura 2 – Extrato de plano de ensino de didática da IES A

<p>II - EMENTA</p> <p>Interpretação da ação pedagógica como uma prática social. O trabalho docente no contexto escolar e social: educar para a cidadania. Trajetória histórica da Didática. A didática no contexto da educação brasileira. As Relações entre ensino e pesquisa. A práxis didática: currículo, planejamento e avaliação.</p>
<p>III - OBJETIVOS DA DISCIPLINA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar os principais elementos constitutivos da trajetória histórica da Didática. • Refletir sobre o papel da didática na formação de professores. • Compreender a prática de ensino como eixo estruturador da docência. • Identificar os elementos constitutivos da Didática, sistematizando conceitos, princípios teóricos e suas manifestações em situações de aprendizagem. • Estabelecer relações entre o ensino e a pesquisa em didática. • Analisar a didática no universo das novas tecnologias. • Compreender as concepções e os usos do currículo, do planejamento e da avaliação no campo da didática. • Estabelecer relações entre o campo da Didática e o campo das didáticas específicas. • Estabelecer relações entre avaliação da aprendizagem e didática • Situar os fenômenos didáticos no campo de estudo da Didática.

É possível identificar a constante tensão entre o discurso produzido e o que pode vir a ser, presente desde o PPC da IES A, que encontra-se materializado no diagrama a seguir, através dos enunciados (identificados no extrato acima) que sustentam a proposta de ensino da Didática na IES A:

DIAGRAMA 3 - ENUNCIADOS QUE SUSTENTAM A EMENTA DA DIDÁTICA NA IES A



Fonte: Ementa de Didática da IES A.

Com base neste esquema podemos visualizar o movimento discursivo entre o já-dito, considerando o currículo, avaliação e planejamento como campos clássicos e a insurgência do novo sobre a Didática, visualizando nas metodologias específicas, na didática enquanto objeto de si mesma e na pesquisa os enunciados emergentes.

Visto como campos clássicos, a tríade – currículo, planejamento e avaliação, embasam o ‘que fazer’, ‘como fazer’ e ‘porque fazer’, porém restringir a discussão de Didática a esta dimensão significa reafirmar o sentido de caráter prescritivo atribuído a este componente. Nessa direção,

Todas e todos aqueles que temos tido acesso às produções acadêmicas do campo didático provavelmente temos dado conta que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação focados estão muito além da aplicação de um receituário técnico. Ao contrário, têm na sua base e no seu foco concepções epistemológicas de uma educação que se deseja democrática e que, nesse sentido, questiona procedimentos e políticas educacionais e curriculares. (LEITE, 2013, p.199)

Sendo assim, ao partir da concepção de processos de ensino-aprendizagem como prática social, compreendemos a necessidade de que outras discussões se façam presentes, tais como as de caráter filosófico, sociológico e psicológico, com o intuito de abarcar a relação entre educação e sociedade.

Nessa direção, a Didática se afasta do domínio restrito de métodos e técnicas para a reflexão crítica do fazer docente, fundamentada a partir de um instrumental teórico em consonância com o contexto prático. Então, “a Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar

e o que é necessário aprender” (FRANCO; PIMENTA, 2011, p.8), fundada numa perspectiva crítico-reflexiva.

Contudo, mesmo verificando a recorrência de alguns enunciados na trajetória histórica da Didática, não somos autorizados a afirmar que eles são tratados da mesma maneira pelas quais foram abordados décadas atrás, assim, a presença das discussões acerca de currículo, avaliação e planejamento no âmbito da Didática, apesar de clássicas, apresentam um movimento discursivo de constante polissemia, bem como são dimensões essenciais para pensarmos o objeto da Didática hoje.

Assim, ancoradas na AD, nos cabe ressaltar que não existe totalidade na produção de sentidos, pois, mesmo décadas de discussões, estudos e pesquisas acerca de uma área do saber não credibilizam as afirmações de que ‘tudo já foi dito’. Muito pelo contrário, como nos diz Orlandi (2010), ao enxergarmos o discurso no contexto compreendemos que ele não fala por si só, e ao estar relacionado com sujeitos, ideologias e tempos históricos diversos, jamais será compreendido em sua totalidade.

“Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Eles constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 2010, p. 52). Por não ser estático, o discurso possibilita a emergência do novo, haja vista que mesmo sob influência do que já foi dito podemos dizer de uma maneira diferente, assim como não podemos ponderar todos os sentidos que o outro poderá construir a partir do que dizemos.

Assim, reafirmamos também que o novo imbrica-se de tal maneira com o já-dito que só pode ganhar sentido a partir dele. Então, para a *didática pensar a si mesma enquanto objeto de estudo* a partir do diálogo com os campos fronteiriços das *metodologias específicas* e do apontamento da *pesquisa* como fio condutor na constituição da relação teoria e prática (tríade situada na ementa da IES A, conforme indicada no diagrama 3, p.106), se faz possível apenas quando já se tem estabelecido uma produção discursiva que coloque a Didática em patamares de campo epistemológico.

Nesse cenário, a Didática, por sua vez,

Volta-se para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem como uma prática social de incorporação e de emancipação política, o que impõe a essa área de conhecimento, o papel de refletir a partir das características dessa prática diante das novas demandas que o mundo atual apresenta. (FRANCO; PIMENTA, 2011, p. 9)

Assim, este sentido apresentado pelas autoras dialoga com o que nos diz Leite (2013) ao afirmar que “trata-se de uma concepção que não corresponde a uma visão de didática focada somente na planificação do ensino e na sua materialização”. (p.200)

Tomando como referência estas ideias, consideramos que os enunciados que apontamos como emergentes na análise da ementa de Didática da IES A originam-se das necessidades de uma nova concepção de formação e prática docente. O que em nossa concepção trata-se de um novo discurso, haja vista que, assim como abordado nas pesquisas de Pimenta (2011), Alarcão (2011), Franco e Pimenta (2011), a prática ainda não tem sido tomada como ponto de partida no referencial formativo, decorrência do caráter predominantemente abstrato da formação. Contudo, estes mesmos estudos apontam para a prática na raiz da ressignificação epistemológica do currículo da formação docente.

Nessa direção, o que entra em pauta, agora, não é uma relação de inversão entre teoria e prática, fala-se em superar a sobreposição e o dualismo arraigados no trato de ambas dimensões. Assim, o que nós, junto aos(as) autores(as) supracitados(as), estamos discutindo trata-se de tomar a prática como ponto de partida no sentido de “equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas” (ALARCÃO, 2011, p.190).

Nesta mesma direção, Leite (2013) reafirma a necessidade da formação de professores promover o domínio de “modos de trabalho pedagógico-didático” (p.200) que possibilitem aos(as) estudantes-professores(as) retornarem a prática como ponto, também de chegada, de sua formação.

Contudo, não podemos deixar de sinalizar que ao associar a formação inicial e a Didática como espaços de preparação e socialização do professor com o objeto de sua futura atuação, não recaímos numa perspectiva do conhecimento como mera aplicação. Depreender desta formulação um sentido meramente funcionalista pode ser uma análise generalizada e apressada, diante da ideia de que “a formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência”. (PIMENTA, 2011, p.33)

Nesse sentido, ao analisar o plano de ensino do componente curricular da Didática da IES A, nos deparamos com uma ementa que nos revelou ênfase na relação teoria-prática como eixo estruturador no trabalho formativo com os(as) estudantes-professores(as), uma vez que se propõe interpretar a ação pedagógica como uma prática

social, buscando articular os referenciais teóricos ao trabalho docente no contexto escolar e social. E, assim como discutimos anteriormente, identificamos a recorrência do enunciado *pesquisa* como possibilidade de articulação teórico-prática. Diante desta recorrência vê-se que:

Pode-se fazer da pesquisa um eixo da formação inicial, pode-se ainda tornar a pesquisa o núcleo articulador da disciplina de didática, de modo que alunos-professores se envolvam ativamente no próprio processo de produção de conhecimentos, desenvolvam uma atitude crítico-reflexiva calcada em situações da prática escolar e desenvolvam trabalhos de investigação sobre a própria prática docente. (ANDRÉ, 2012, p. 124)

No caso da IES A, a pesquisa emerge enquanto enunciado articulado com outros saberes – sejam disciplinares, curriculares, experienciais (TARDIF, 2011), falando-se em uma pesquisa acadêmica, como também descerra-se o sentido da pesquisa didática como ação docente voltada para os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Tomando por base estas ideias, para além do discurso da ementa, alguns enunciados nos chamaram atenção nos objetivos delineados para o componente, e a *pesquisa* também se fez presente, dentre outros conhecimentos, a saber: a) Relações entre ensino e pesquisa; b) Currículo, planejamento e avaliação; e c) Usos das tecnologias.

Tais enunciados nos revelam saberes relacionados à profissionalidade docente, às discussões sobre ser, estar e exercer a profissão, bem como os conhecimentos que trazem especificidades (técnicas, didáticas e pedagógicas) para a prática e estão pautados nas necessidades dos processos de ensino-aprendizagem (seleção, organização, planejamento, avaliação etc.). Nesse sentido, como nos diz Veiga (2012)

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. [...] exige do professor um conhecimento sólido sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. (p.30)

Com bases nestas ideias e frente aos enunciados por nós destacados, identificamos que na ementa da IES A é possível visualizar um repertório diversificado de saberes docentes. Como vimos no primeiro enunciado, a *relação entre ensino e pesquisa* é considerada um saber necessário à prática desse pedagogo em formação, este saber encontra-se fundamentado na perspectiva de que a pesquisa assume um papel didático na formação de professores, possibilitando autonomia e emancipação no desenvolvimento desde a formação inicial e durante o exercício profissional.

Entendemos, então, um tipo de profissionalidade que denominamos *profissionalidade pesquisadora*, tendo em vista que a pesquisa “pode tornar o professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar seu trabalho docente”. (ANDRÉ, 2012, p.123).

O segundo enunciado, diz respeito a capacidade de articulação entre *currículo, planejamento e avaliação*, para o fazer docente na organização dos processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, os discursos da IES A partem da concepção de interdependência dessa tríade, em que ao currículo compete selecionar os conteúdos, ao planejamento cabe à sistematização das intencionalidades educativas e pedagógicas e a avaliação como mecanismo que busca assegurar o desenvolvimento e a melhoria do ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o conhecimento articulador destas três dimensões do fazer docente na sala de aula imprime no docente uma *profissionalidade organizativa*, assim denominada porque diz respeito à potencialidade de selecionar, planejar e avaliar os conhecimentos e estratégias didático-pedagógicas no processo de formativo dos alunos e alunas. Nessa direção, encontra-se afirmada a necessidade da “criação de ambientes de formação que propiciem uma sustentada compreensão da complexidade que atravessa o fenômeno educativo e um profundo conhecimento do modo de organizar e desenvolver” (p.204), como nos diz Leite (2013).

Assim, essa dimensão do lidar com as incertezas e desafios que emergem do cotidiano da sala de aula requer dos professores saberes que acompanhem os avanços científicos e tecnológicos, interpretação corroborada com o terceiro enunciado expresso como um saber docente nos objetivos da ementa da IES A, quando se refere aos *usos das tecnologias* como uma discussão necessária na formação dos futuros professores.

Contudo, Longarezi e Puentes (2011), ao realizarem um panorama do ensino, prática e pesquisa sobre a Didática, nos revelam que as preocupações com as questões que envolvem o uso das tecnologias na sala de aula tornaram-se pauta nas discussões e objetivos na formação docente a cerca de duas décadas, podendo ser considerado um saber relativamente novo incorporado às especificidades da atuação docente. Sendo assim,

Diante da complexidade das relações comunicacionais no mundo contemporâneo, os professores precisam aprender a pensar e praticar comunicações midiáticas [...] é preciso que aprendam a elaborar e intervir a partir destes conhecimentos. Para isso, os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias, sobre a

produção social de comunicação escolar com elas e sobre como desenvolver competente comunicação cultural com várias mídias. (LIBÂNEO, 2009, p.71-72)

Esta recorrência enunciativa nos aproxima de uma *profissionalidade contextualizada*, que percorre desde os saberes que se referem aos usos de tecnologias e de novos instrumentos e técnicas até mesmo ao vocabulário e cultura dos sujeitos com os quais o docente trabalha. Uma profissionalidade denominada assim, por referir-se a capacidade docente de comunicação cultural, a partir de uma organização didático-pedagógica intencional, em momentos e contextos sociais e históricos diversificados.

Nesse sentido, os saberes do fazer docente são constantemente ressignificados conforme cada experiência cotidiana, ou seja, a profissionalidade exercida com determinado grupo-sala vai ser diferente da profissionalidade exercida em outra instituição, outro grupo-sala com outro contexto, porque ela se reinventa a partir do cotidiano e de seus sujeitos.

Diante do exposto, nos parece que o contributo da Didática para as profissões, a partir dos sentidos que emergiram dos enunciados aqui analisados da IES A, perpassa o diálogo com os saberes que possibilitam o fazer docente em suas especificidades, assim, a preocupação com ‘o que fazer’ e ‘como fazer’ não restringem a discussão do campo Didático a um caráter prescritivo e instrumental, haja vista que o fazer docente em sala de aula não é isolado e dialoga com questões sociais, políticas e epistemológicas. No entanto, tornam a Didática num espaço de práxis dos saberes teóricos e práticos.

3.2- Paráfrase e polissemia discursiva na ementa da IES B: entre o já-dito e o novo dizer.

Também fruto da política de interiorização, o campus universitário da IES B localiza-se no agreste central de Pernambuco, município de Caruaru. Seu curso de Pedagogia desenvolve-se ao longo de quatro anos e meio, distribuídos em nove períodos e o componente curricular da Didática é ofertado no terceiro período, logo após o primeiro ano da formação inicial dos(as) estudantes-professores(as).

Aproximamo-nos também do PPC desta IES e nele buscamos os objetivos do curso e o perfil de pedagogos que se pretende formar, para assim compreendermos os

sentidos de profissões que a Didática, enquanto componente curricular da base formativa deste curso, nos remete. Vimos, então, neste documento que

A Licenciatura em Pedagogia se propõe a desenvolver uma *práxis* educativa, tendo em vista que o profissional da educação adquira uma visão ampla do *fazer docente* ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine *saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula*. (PPC, IES B, p.14 grifos nossos)

Neste discurso também identificamos a ênfase na relação teoria-prática na base da formação docente e diante do enunciado *práxis*, um conceito que se relaciona com os

Processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2009, p.34)

Sendo assim, inferimos não só a co-existência dos saberes teóricos e práticos, mas, também observamos o esforço conceitual-metodológico em trazer para a formação inicial do pedagogo um sentido de profissão como a articulação entre os saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de competências relacionadas às especificidades da prática docente nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o fazer docente encontra-se articulado aos saberes e competências, por serem dimensões de um mesmo processo.

Assim, o fazer docente é constantemente influenciado pelos saberes e competências profissionais, bem como também influencia a criação de novos saberes e o desenvolvimento de competências no exercício profissional. Nessa direção,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural. (TARDIF, 2008, p.36)

Diante disto, a relação entre teoria e prática torna-se fundante no processo de apropriação dos saberes da docência em todo o processo formativo, seja ele inicial ou continuado. Nesse sentido o PPC da IES B apresenta alguns objetivos para o curso de Pedagogia que, por se apresentarem enquanto espaço de *práxis* nos chamaram atenção, tais sejam:

Oferecer um amplo estudo de *caráter científico, humano, pedagógico, sociológico, antropológico* etc;

Desenvolver um programa específico de estudos teórico-práticos, visando à formação do professor e oferecendo fundamentos *didático-pedagógicos* próprios para a prática educativa;

Oferecer um suporte *técnico-pedagógico* de acompanhamento, de orientação e de supervisão das atividades de prática de docência dos futuros professores;

Formar um profissional da educação capaz de elaborar e efetivar *situações didáticas* de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências;

Suscitar a capacidade de *estudos e de pesquisas* voltadas para o trabalho educativo no exercício das atividades educativas escolares e não-escolares. (PPC, IES B, p.16-17)

Estes discursos nos revelam enunciados que são recorrentes e possuem diálogos em comum com aqueles discutidos quando tratamos do PPC e ementa da IES A, o que para nós representa a influência da formação discursiva destas IES, uma vez que ambas (IES A e B) tratam-se de instituições públicas federais, situadas em uma mesma região e que comungam entre si profissionais, estudos e pesquisas na área da educação. Além de serem inscritas em uma mesma política curricular, ainda que possuam autonomia e especificidade para ressignificá-las e recontextualizá-las.

Tomando por base estas ideias, os enunciados destacados no PPC da IES B contemplam uma diversidade de saberes específicos à prática docente na medida em que explicitam a intencionalidade de oferecer no processo formativo discussões de *caráter científico, humano, pedagógico, sociológico, antropológico etc*, o que denota uma compreensão de que o fazer docente é uma prática viva e por estar inscrita no âmbito social exige do profissional um diálogo com diversas áreas do saber que auxiliam na compreensão e no fazer educativo-pedagógico situado no contexto social.

Dessa maneira, estas áreas do saber são trabalhadas em função do pensamento e da sistematização de *instrumentos e situações técnico-didático-pedagógicas*, bem como para embasar *estudos e pesquisas* voltados para a compreensão do fenômeno educativo e para a atuação nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, o discurso do PPC da IES B também evidencia uma questão central quando se discute o desenvolvimento da profissionalidade, quando anuncia que

A compreensão de que o sujeito da conquista de um perfil de educador autônomo e comprometido é uma tarefa que depende muito da pessoa que escolheu a missão de ser educador. O curso é responsável pela oferta de possibilidades teóricas e práticas; porém, não é o elemento definidor determinante. (PPC, IES B, p.17)

Com isso, percebemos que a aproximação com o exercício profissional inaugurada na formação inicial, não garante ou determina o tipo de profissional que será formado, tampouco significa que esta base formativa não será ressignificada ao longo da vida profissional docente.

Diante disto, a profissionalidade não é uma dimensão pronta e acabada que se aprende de uma só vez e percorre de mesmo modo no decorrer das práticas docentes, a profissionalidade avança e se constrói com base naquilo que o docente experiência nos campos práticos e teóricos. Analogamente, estamos falando de profissionalidades em movimento, e nessa direção “as relações estabelecidas entre estes sentidos, no que se refere à profissionalidade, nos faz pensar que esta se constrói numa relação entre a capacidade que o professor em formação tem de ressignificar o cotidiano escolar.” (CARMO, 2013, p.96)

Contudo, mesmo compreendendo o movimento contínuo que constitui o desenvolvimento das profissionalidades, a formação inicial tem como função primordial garantir tais aprendizagens. Nessa direção, realizamos dois destaques nas disposições do perfil do ingressante, que dizem respeito ao profissional competente com o ensino, expressos no diagrama a seguir:

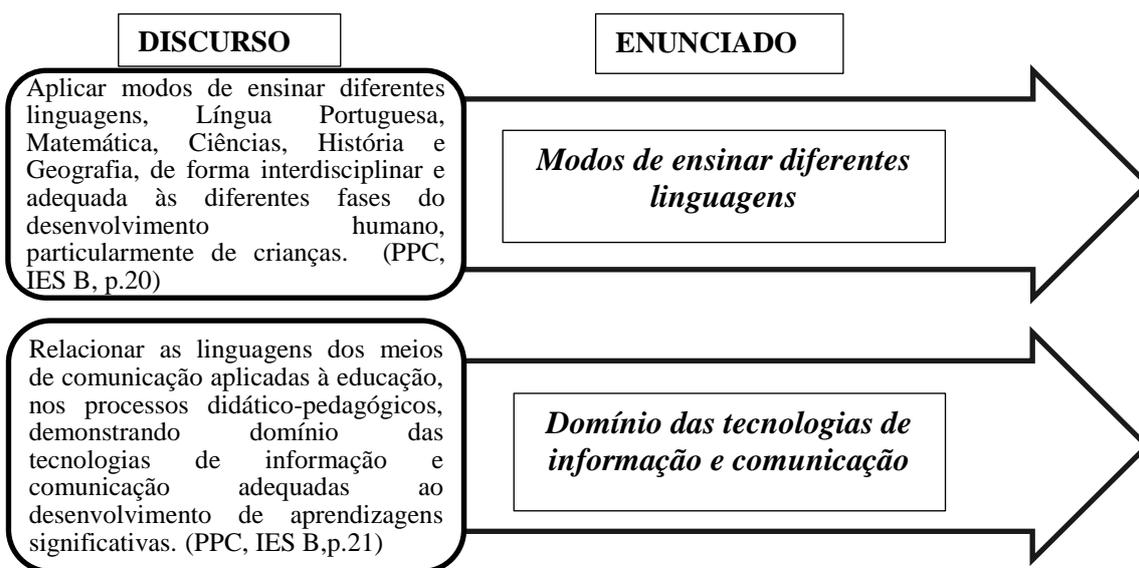


DIAGRAMA 4 - BASEADO NA DISPOSIÇÃO II, DO ITEM 5, NO PPC DAS IES B.

Estas duas competências evidenciadas nos enunciados acima são estritamente relacionadas com o fazer docente na sala de aula. O primeiro enunciado nos traz a reflexão sobre a importância do domínio de diferentes *modos de ensinar diferentes linguagens*, nesse sentido, identificamos a necessidade de componentes curriculares que possam tratar das especificidades de cada área do saber e suas relações com questões políticas e epistemológicas.

Sendo assim, vislumbramos que este enunciado nos fala do lugar e importância da Didática e das Metodologias específicas na base formativa dos(as) estudantes-professores(as), tendo em vista que tais componentes configuram-se como espaços de discussão sobre *como, porque e para que* ensinar, pensando os aspectos técnicos, pedagógicos, políticos e humanos que compõem os processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o *domínio das tecnologias de informação e comunicação* também surge como um enunciado recorrente, assim como vimos na IES A, sendo visto como um dos instrumentos de diversificação das linguagens e dos modos de ensinar. Diante disto, percebemos que esta produção discursiva local encontra-se articulada com uma produção discursiva global, as quais vêm colocando em pauta nos últimos anos a importância da constituição de uma profissionalidade capaz de trabalhar e desenvolver suas práticas a partir do uso didático-pedagógico das novas tecnologias da comunicação e informação, partindo da concepção de que “as tecnologias geram novos espaços de conhecimento, novos espaços para aprender” (VIANA, 2013, p.100).

Nessa direção, os usos das tecnologias configuram-se como um saber docente constituinte de sua profissionalidade, uma profissionalidade que é dinâmica e histórica, pois se relaciona com as necessidades que emergem dos contextos sociais aos quais os professores e suas práticas estão inscritos.

Frente aos sentidos de profissionalidades que emergiram da recorrência enunciativa dos discursos do PPC da IES B, buscamos compreender os sentidos acerca das profissionalidades na produção discursiva da ementa de Didática desta instituição.

A dimensão práticapolítica na produção de sentidos acerca das profissionalidades na IES B.

A produção discursiva da ementa do componente Didática da IES B nos coloca frente a uma complexidade de dimensões que envolvem a constituição das profissionalidades docentes exercidas no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem, que podem ser analisadas a partir das quatro categorias a seguir:

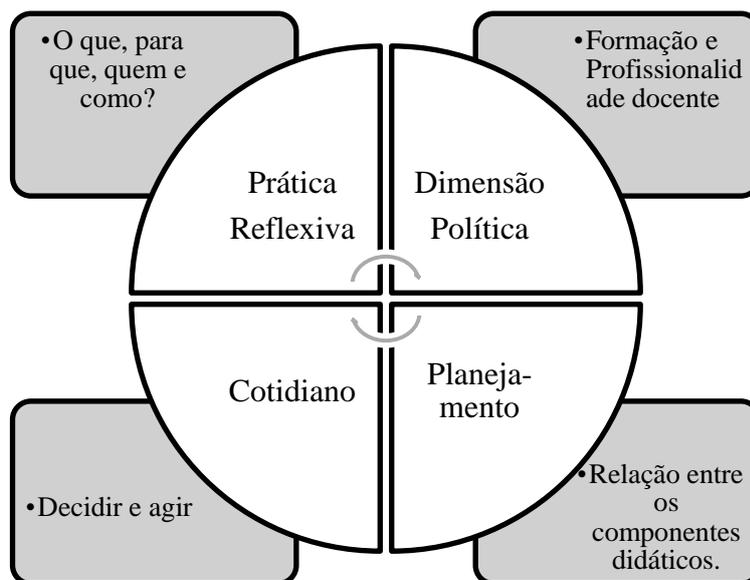


DIAGRAMA 5 – DIMENSÕES DA DIDÁTICA NA IES B

A partir destes enunciados sistematizados no organograma acima percebemos o movimento discursivo acerca das profissões fundamentado nas categorias: a) cotidiano; b) prática reflexiva; c) planejamento; e d) dimensão política, ambas articuladas pelo objeto de estudo da Didática e da profissão docente, tal seja, os processos de ensino-aprendizagem.

O enunciado *prática reflexiva* apresenta-se como ponto de partida e ponto de chegada na discussão da Didática desta IES, na medida em que afirma que a reflexão constrói, norteia e ressignifica a prática docente. Frente a este enunciado é possível identificar que

O sentido de reflexão da prática é, pois, o de uma prática proativa, que reflete no momento da ação, não se dissocia da teoria, nem a antecede, mas se lança para uma ressignificação do exercício profissional. Desta forma, se trata de uma prática reflexiva imersa num contexto social amplo, no qual o sujeito desenvolve a reflexão durante a ação e se responsabiliza por elas. (CARMO, 2013, p.122)

Nessa direção, a reflexão na prática consiste nos questionamentos sobre o que, por que, para que, para quem e como ensinar, constituindo-se como questões necessárias no exercício do *saberfazer* docente no cotidiano escolar. Assim, o cotidiano emerge como espaço-tempo em que a coletividade vai tecendo movimentos de construção de saberes-fazer.

Com base nestas ideias, o enunciado *cotidiano* surge enquanto espaço de desenvolvimento da prática reflexiva, no qual o docente age e decide sobre os processos de ensino-aprendizagem, movimentando os saberes constituintes de suas profissionalidades. Nesse movimento, a docência é exercida no entremeio entre as produções e práticas discursivas já existentes e vai tecendo e inscrevendo os saberes-fazer que configura na relação com seu exercício profissional e as condições históricas, temporais e institucionais nas quais está inserido.

Estas ações e decisões do fazer docente cotidiano, por sua vez, se dão a partir do *planejamento* e organização do trabalho pedagógico, relacionando para isso os diversos *componentes didáticos*, tais sejam: “competências, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação entre as diferentes áreas do conhecimento” (EMENTA, IES B, p.1), que envolver o ensinar e o aprender.

Sendo assim, estas ações e decisões envolvem tanto saberes das áreas específicas do conhecimento quanto saberes pedagógicos. Mas, também, permeando todos esses saberes encontramos a *dimensão política*, como categoria essencial na formação profissional e desenvolvimento das profissionalidades. Nessa direção, a dimensão política nos revela o sentido de que as concepções que se constroem acerca da educação, dos processos de ensino-aprendizagem, bem como as concepções acerca de todos aqueles componentes didáticos citados anteriormente, tem muito a nos dizer sobre o caráter político que permeia as práticas docentes nos seus saberes-fazer cotidianos.

Nesse sentido, afirmamos que a política se faz também nas microrrelações mobilizadas no contexto da prática, que coloca diversos sujeitos em modo de diálogo e articulados entre a prescrição e a ressignificação das políticas e, nesse movimento, o currículo apresenta-se como espaço de *praticaspolíticas* de enunciação e materialização discursiva. Assim, “se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias e vice-versa (também por isso escrevemos *teoriaspráticas* ou *praticasteóricas*) é também urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas”. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 9)

Percebemos, assim, a ênfase discursiva na dimensão política materializada no extrato a seguir, quando nos diz ser um dos objetivos do componente “compreender que a opção que se faz na escola é política, se baseia numa concepção de educação e se expressa nas práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo institucional.” (EMENTA, IES B, p.1) A partir deste discurso desvelamos o situar da Didática em sua multidimensionalidade, pois ao abordar as questões da prática nos processos de ensino-

aprendizagem, aglutina nesse debate aspectos que fundamentam e fortalecem o fazer docente demarcado por intencionalidade e compromisso social com a educação.

Assim, ao tratar do ‘como’ ‘porque’ ‘para que’ fazer, o professor não é visto como um sujeito isolado, mas, sim como um sujeito imerso numa rede discursiva, ou seja, um profissional que dialoga com políticas educacionais, políticas curriculares, contextos globais e locais que se apresentam como palco de disputas individuais e coletivas. A sala de aula é compreendida, a partir destas ideias, como espaço de efervescência de opções político-epistemológicas dos diversos sujeitos que a compõem, sujeitos que constroem e ressignificam discursos, ancorados em aspectos ideológicos, conforme a AD nos ajuda a compreender.

Esta dimensão política, recorrente no discurso da IES B, não silencia as questões técnicas que também norteiam as práticas docentes, contudo a estas dimensões são dados tratos didático-pedagógicos, que procuram aproximar os(as) estudantes-professores(as) da concepção de que os aspectos técnicos, políticos e pedagógicos não são categorias ou discursos antagônicos, e sim, complementares quando se pensa em desenvolver práticas cotidianas no terreno vivo e complexo da sala de aula. Nessa direção, percebemos no discurso da IES B, o cuidado em tratar dos aspectos *avaliativos*, *didáticos* e de *planejamento* do processo de ensino-aprendizagem, revelados enquanto enunciados.

A partir destes enunciados identificamos que instrumentos avaliativos (provas, seminários), instrumentos didáticos (como sequencias didáticas e de conteúdo) e ações que compreendem o planejamento da prática docente (como planos de aula, programas de disciplinas) podem ser vistos como elementos integradores das profissionalidades docentes, sem, como nos diz (VEIGA, 1993, p. 9) “cair numa inversão de que o saber é essencialmente técnico.” Nessa direção, a técnica não é compreendida como o elemento que vai atribuir um sentido tradicional a uma prática, contudo, a concepção que se tem de prática docente e de ensino-aprendizagem é que vai direcionar a intencionalidade no uso das técnicas. Sobre essa discussão temos que,

O discurso que hoje emerge [...] traz o dizer de outro discurso inscrito em um diferente tempo histórico, no caso no período colonial, e nos remete ao sentido de valorização do método, de enaltecimento do caráter prático da formação [...] o que acaba por fazer memória aos primórdios da formação de professores no Brasil, que assumiu a ênfase no preparo didático e profissional do docente. (CARMO, 2013, p.113)

Ancoradas no que nos afirma a autora, a recorrência do sentido de técnica atrelado ao tecnicismo da prática docente inscreve-se numa relação temporal e histórica,

mas que a possibilidade da construção de novos sentidos promove a eclosão de novas configurações de sentido em torno das técnicas e dos métodos na construção das profissões docentes e suas influências nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante destas questões, estamos falando que a dimensão técnica também está envolta da dimensão política, visto que a técnica não tem o fim em si mesma. A técnica está para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem assim como as questões de âmbito político e pedagógico.

Tomando por base estas ideias, podemos afirmar a coexistência do pedagógico no técnico, basta partirmos da compreensão de que as formas de pensar e executar a técnica como um instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem revelam o cuidado pedagógico para com esse processo. Nesse caso, as técnicas são artifícios, que pelo próprio sentido da palavra nos revelam o trabalho criativo de criador da dimensão pedagógica do fazer docente. Assim, negar ou sobrepor a técnica em relação a outras dimensões significa separar o que não pode ser separado.

Tomando por base esse movimento de imbricação entre as três dimensões técnico-político-didático/pedagógico, podemos construir um sentido de *profissionalidade técnico-didático-pedagógica*, que nos diz justamente sobre a relação entre estas três dimensões que se constituem como saberes na rede de fazeres da docência. Este sentido atrela-se também ao conceito de *profissionalidade política*, que por ser política não exclui quaisquer dimensões do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada uma delas tem o poder de revelar e traduzir o compromisso político e as escolhas epistemológicas que norteiam as práticas docentes nos cotidianos das salas de aula.

Esses sentidos de profissões até aqui expostos nos levam a compreensão de que o profissional docente torna-se capaz de mediar todos esses saberes nos seus fazeres, mediante a reflexão sobre a sua formação, sua profissão, sobre o seu cotidiano e sua prática. Este caráter reflexivo encontra-se presente nas produções discursivas das IES A e B e para nós, a recorrência deste enunciado nos traz um sentido que caminha para a configuração de uma *profissionalidade reflexiva*, que se constitui como uma rede de saberes-fazeres que se torna palco de articulação entre os campos teóricos e práticos, tomando a prática no processo de ensino-aprendizagem como ponto de partida e ponto de chegada nas reflexões realizadas nas formações inicial e continuada bem como durante o exercício docente ao longo da vida profissional.

Para isso, a base desta profissionalidade reflexiva sustenta-se no elo teórico-prático promovido pela práxis em que o fim da reflexão não é ela mesma, mas o caminho que ela pode possibilitar na criação de novas práticas discursivas, em que o já-dito e a experiência prática tornam-se molas propulsoras de uma reflexão crítica, fundada em questões se constroem e se ressignificam nas vivências cotidianas.

Nessa direção, a ementa da IES B nos apresenta um discurso híbrido, no qual a Didática se apresenta, para os (as) estudantes-professores (as) em formação, enquanto um espaço de paráfrase e polissemia na produção dos sentidos em torno do fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem. Vimos então o lugar dos saberes historicamente valorizados na formação docente, bem como pudemos observar a insurgência de novos saberes advindos do movimento de entremeio sob o qual se tecem as produções discursivas, em que o dito, o não-dito e o silenciado se articulam na produção de sentidos.

3.3- O encontro entre sentidos e marcas históricas na produção discursiva da ementa na IES C.

Diferentemente das instituições até aqui abordadas, a IES C trata-se de uma faculdade da rede privada, também localizada no município de Caruaru como a IES B, que possui mais de cinquenta anos de atuação na formação de profissionais a nível superior, umas das pioneiras no campo da formação de professores no agreste pernambucano. O curso de Pedagogia nesta IES estrutura-se em oito períodos, ao longo de quatro anos e o componente curricular Didática é ofertado no sexto período, assim como na IES A, próximo ao último ano do processo formativo dos pedagogos.

Esta IES apresenta como concepção norteadora do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, formar um profissional tecnicamente competente, “tal competência técnica busca alcançar a possibilidade desse profissional de realizar a interação entre as linguagens dos meios de comunicação e os processos didático-pedagógicos [...] um profissional que planeja, executa e avalia atividades educativas” (PPC, IES C, p.27).

Enquanto observamos a competência técnica como uma das várias dimensões das profissionalidades docentes a serem desenvolvidas com os(as) estudantes-professores(as) em Pedagogia nas IES A e B, percebemos que a IES C apresenta como enunciado recorrente a *técnica* na produção discursiva do seu PPC e conseqüentemente

como eixo norteador. Contudo, o sentido de técnica mobilizado nessa produção discursiva não se articula ao sentido de um profissional que enxerga na técnica o meio e o fim das intencionalidades de sua prática docente. Para compreender esse sentido outro, traçado na produção discursiva da IES C, lançamos um olhar sobre as marcas históricas do conceito de técnica na trajetória educacional brasileira. Nesse exercício observamos que

ter preocupações com o aspecto técnico significava, quase absolutamente, constituir-se tecnicista, como antes ser tecnicista implicava, absolutamente, ser técnico. A associação destes dois conceitos-chave carregava consigo uma forte densidade ideológica, mas também teórica. Os fundamentos do tecnicismo estabeleceram alicerces para dimensionar as técnicas de ensino. (ARAÚJO, 1993, p.21)

Partindo destas ideias, se na década de 70 era primordial para a constituição da profissionalidade docente ser tecnicista, anos depois, já na década de 80, assumir esse caráter enquanto norteador do seu saber-fazer era considerado um retrocesso frente às críticas que se direcionavam à primazia da técnica nos processos pedagógicos. Nesse movimento, no final dos anos 80 o tecnicismo (movimento de modernização de diversos setores sociais no contexto mundial) anunciava gradativamente as fragilidades de um projeto político e social que se pautava na tecnificação das relações sociais, de trabalho e dos processos de ensino-aprendizagem. Em concomitância com a decadência do tecnicismo, a técnica, que até então era vista como um princípio desse paradigma, passou a ser rechaçada nas discussões educacionais e práticas pedagógicas, nessa direção, chegamos ao extremo da negação da dimensão técnica como constituinte das profissionalidades docentes.

Diante disto, identificamos as marcas do extremismo nas construções de sentidos acerca da técnica. Notamos que esse caráter pendular, que ora afirma e ora nega a técnica, é um sentido latente nas produções discursivas, fundado em sentidos construídos em outros tempos, momentos e com outros sujeitos históricos. Portanto, esse sentido não se construiu isoladamente, ele representa um movimento em que os sentidos articulam-se numa rede discursiva.

Outrossim, como nos permite vislumbrar a AD, o já-dito exerce influência nos nossos discursos de agora e a relação das forças imaginárias fornecem margens para construção de sentidos que relacionem técnica com tecnicização das práticas pedagógicas, especificamente a prática docente, uma compreensão que tem se configurado como um desafio na superação dos dualismos educacionais. Tais dualismos insistem em separar o pedagógico do técnico e o técnico do político, como se estas

dimensões fossem antagônicas; perspectiva esta que, conforme discutimos nos sentidos de profissões construídos pela ementa da IES B, vem sendo sistemática e gradualmente superada nas produções discursivas e práticas curriculares.

Contudo, como anunciamos anteriormente, o sentido de técnica na produção discursiva do PPC da IES C não intenciona a supervalorização desta dimensão, mas sim, busca resgatar o lugar e a importância da técnica na formação e nas práticas docentes, tendo em vista que as técnicas encontram sua razão de ser no serviço que prestam ao exercício profissional docente nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, como nos diz Araújo (1993), “a técnica está ligada ao contexto em que surge, bem como à teoria pedagógica que a ilumina”. (p.23). Sendo assim, as técnicas de ensino situam-se na materialização das concepções e opções político-epistemológicas que os docentes, no exercício de suas profissões, produzem enquanto práticas discursivas.

Tomando por base estas ideias, quando o PPC da IES C apresenta a preocupação em formar um profissional tecnicamente competente significa dizer também que ser tecnicamente competente está envolto em determinados ideais de sociedade e de educação. Nesse sentido, a profissão docente não se pauta por ideais tecnicistas, mas se vale do uso das técnicas para a materialização dos saberes-fazeres específicos em prol dos processos de ensino-aprendizagem. Ser tecnicamente competente é um caminho para que o docente desenvolva sua função profissional e garanta o compromisso que uma vez sendo social é também um compromisso político. Nessa direção, observamos a recorrência da *profissão técnico-didático-pedagógica* como um dos sentidos possíveis de profissões docentes.

Diante do exposto, observamos que a formação deste profissional tecnicamente competente, na concepção da IES C, se desenvolve a partir do momento em que se “estimula a curiosidade intelectual através da *reflexão* e da *investigação científica*, se tece o labor acadêmico eivado de experiências e troca de *saberes*, de *tecnologias* e das *tendências do momento presente*” (PPC, IES C, p.27 grifos nossos). Este discurso nos permite observar que a dimensão técnica não está fundada em si mesma, tampouco exerce autoridade sobre o processo criativo e intelectual docente. Os enunciados que destacamos nos dizem da importância da articulação entre a *reflexão* e a *investigação científica* na construção deste profissional tecnicamente competente, bem como revela a dimensão técnica como um saber-fazer docente.

Assim, a investigação, a reflexão, os saberes e as tecnologias são enunciados que se intersectam. Tais enunciados também nos revelam a interdependência e a complementariedade destes sentidos na constituição do profissional tecnicamente competente.

Diante deste movimento, as técnicas são, assim, compreendidas como tecnologias que são construídas e desenvolvidas em função de ensinar e aprender na sala de aula. São artifícios didático-pedagógicos facilitadores do fazer docente na intenção de promover espaços e experiências de aprendizagens. Tomando por base estas ideias, a competência técnica retoma seu lugar no âmbito dos saberes do desenvolvimento profissional docente, mobilizando o horizonte pedagógico num movimento contrário do sentido comumente compartilhado de que as técnicas imobilizam o exercício profissional autônomo. Nesse sentido, os saberes técnicos originam-se a partir da reflexão e da investigação na formação docente e no exercício profissional, um saber que busca materializar os diálogos teóricos e práticos nos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda nos referindo ao extrato de discurso trazido anteriormente, o PPC da IES C nos apresenta um elemento fundante no que se refere à construção discursiva. Ao nos revelar como objetivo formar um profissional a partir das *tendências do momento presente*, visualizamos uma produção discursiva pautada no entremeio, ancorada em outros dizeres. Dessa maneira, o que está dito é que seus discursos são construídos e revistos continuamente, que não há uma produção estanque.

No quadro destas ideias, os sentidos da formação e das profissionalidades não são estão circunscritos a um tempo e contexto histórico determinado. Contudo, tais sentidos se configuram e se movimentam no palco das tensões e conflitos discursivos dos enunciados recorrentes na atualidade, mesmo que as marcas históricas de outros enunciados sejam silenciados. No entanto, como nos fala Orlandi (2012, p.34), “o silenciamento sempre se acompanha de um movimento de sentidos”.

Frente as análises até aqui construídas, nos debruçamos sobre o encontro entre sentidos e marcas históricas na produção discursiva da ementa do componente curricular Didática da IES C, analisando os sentidos acerca das profissionalidades que dela emergem.

Organização e Planejamento enquanto estruturantes do saber-fazer docente: Ressignificação dos sentidos de profissões na IES C.

Diante de nossas análises e inferências acerca do discurso do PPC da IES C, identificamos enunciados que visam romper com o sentido de que técnica e didática-pedagógica são dimensões antagônicas, sendo esta uma marca discursiva forte na trajetória histórica pendular destes conceitos na Didática e na formação de professores. Disto, desvelamos a singularidade da formação discursiva de cada IES e que nenhum discurso-enunciado-sentido pode ser dado como pronto e acabado.

Contudo, mesmo compreendendo que cada discurso emerge de um lócus ímpar que se constitui a partir de experiências diversas, compreendemos também, com base na AD, que enquanto sujeitos influenciados pelos discursos anteriormente produzidos nossos enunciados não podem apagar as memórias discursivas que os sustentam mesmo quando não-dizemos ou silenciados, o discurso encontra-se lá, efervescendo sentidos.

Partindo destas ideias, identificamos que a ementa da Didática na IES C traz consigo uma marca discursiva que permeia o campo de estudos da Didática há cerca de três décadas. Estamos falando do caráter generalizado das discussões em torno deste componente, que em certa medida pode desfocar seu objeto de estudos na formação docente, conforme podemos observar no extrato da ementa ao afirmar que o componente “estuda a organização da educação no ensino fundamental e suas implicações didáticas. **Organização** dos espaços e tempos e as relações interativas no ambiente escolar. Planos e processos de **planejamento**”. (PLANO DE ENSINO, IES C, p.1)

Frente a este discurso, nos remetemos ao fato de que desde os anos 80, o campo de estudos da Didática tem sido palco de esforços para a superação do caráter tecnicista de sua abordagem. Contudo, Libâneo (2011), ao realizar um estudo sobre as ementas deste componente em 25 IES no estado de Goiás, identificou o caráter instrumental em que a Didática ainda é abordada, aliada a um frágil aporte teórico, de caráter genérico e superficial, nas quais os temas mais constantes são “planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno, avaliação”. (LIBÂNEO, 2011, p.29).

Nesse cenário, observamos que o caráter prescritivo ainda se apresenta como “autoridade científica” capaz de resolver os “problemas” nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, o papel deste componente na formação de professores tende a ser

visto como mero espaço de socialização de métodos e formas de ensinar e aprender, numa perspectiva genérica e homogênea.

Tendo como referência estas ideias, identificamos uma discursividade que circunda a polissemia e a paráfrase, uma tensão entre o mesmo e o diferente nas ementas do componente curricular da Didática, conforme podemos visualizar a seguir:

As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos. (GATTI, 2010, p. 1369-1370)

Ainda conforme a autora, nota-se um quadro de superficialidade no trato ao conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional, ou seja, a profissionalidade. Contudo, esse caráter genérico e amplamente teórico apresentando nos conteúdos destas ementas possui raízes nos sentidos atribuídos à presença da Didática enquanto componente curricular na trajetória dos cursos de formação de professores.

Logo quando instituída como disciplina nos cursos de formação de professores, em meados do século XX, a Didática teve como tônica o caráter prescritivo, momento no qual o aspecto técnico silenciou o aspecto político, propondo reflexões sobre “a melhor forma de ensinar”. Isto nos permite compreender o receio do retrocesso, resguardado nos conteúdos das ementas, ao trato da Didática enquanto receituário, instituindo um discurso que se afasta das questões de âmbito local (sala de aula) em privilégio de questões políticas (amplas e globais).

Contudo, o contato de estudiosos e movimentos de professores com as teorias crítico-reprodutivistas desencadeou uma inversão que Candau (2013) denominou “antididática”, uma fase de sobreposição do político ao técnico, com ênfase na crítica social, educacional e pedagógica. Esta virada conceitual acabou por fragilizar o objeto da Didática, visto que os processos de ensino-aprendizagem tiveram seus debates restritos ao ‘porque’ ensinar, silenciando ‘o que’ e ‘como’, o que fomentou críticas referentes ao lugar da Didática na formação de professores, sob a alegação da crise que permeava até então seu objeto.

Em ambas as fases assistimos a dissociação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos. Entretanto, só a partir da década de 80, com os esforços pela redemocratização da sociedade brasileira, os debates promovidos em encontros, conferências e associações de professores e pesquisadores, trazem o limiar de uma

Didática crítica, consciente de seu objeto e das relações entre escola e sociedade, enxergando o docente como profissional e o seu exercício como prática social.

Diante do exposto, a formação é vista como “um contínuo espaço propiciador de uma atitude investigativa fundada na reflexão larga, profunda e compartilhada sobre o fazer didático” (FARIAS, 2011, p.19). Na direção desse novo período da Didática, a relação teoria e prática ganhou um novo fôlego, num sentido de movimento, ressignificando o lugar e o sentido da Didática como um componente problematizador das bases do fazer docente no currículo da formação inicial.

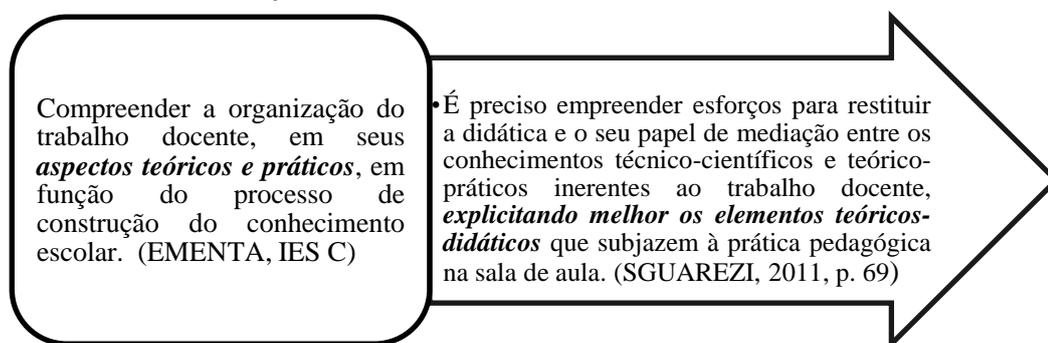
Nessa direção, quando da ementa IES C emergem os enunciados **organização e planejamento**, descolados de um discurso que aprofunde os sentidos em torno destes conceitos, identificamos o caráter genérico e superficial os quais nos remetemos anteriormente, pois,

ao voltarmos a atenção para o planejamento da ação docente não desconsideramos, de modo algum, a necessidade de o professor conhecer e articular seu trabalho ao planejamento escolar e educacional, outros dois níveis de organização da prática educativa. (FARIAS, 2011, p.107)

Nessa direção, sinalizar estas dimensões na ementa não significa apenas complementar o conteúdo discursivo curricular, mas também situar as perspectivas teóricas e epistemológicas que mobilizam os sentidos presentes na proposta. Como nos fala Gatti (2010), “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (p.1360). Assim, as dimensões teórico-prático- políticas constituem um tripé para a configuração e sustentação de um projeto formativo.

Nesse sentido, no diagrama abaixo identificamos o diálogo entre o que nos dizem os estudos recentes em torno da Didática e o panorama discursivo do qual temos nos aproximado nos documentos curriculares das IES:

DIAGRAMA 6 - RELAÇÃO INTERDISCURSIVA ENTRE A EMENTA DA IES C E SGUAREZI (2011)



Assim, visualizamos que em contraponto ao discurso de Sguarezi (2011) sobre a importância de explicitar melhor os elementos teórico-didáticos que sustentam a prática docente no cotidiano, no discurso da ementa IES C a importância de trabalhar os aspectos teóricos e práticos que sustentam a organização do trabalho docente é sinalizada. Contudo, estes aspectos não são explicitados e/ou detalhados, o que nos permite compreender que o caráter genérico do discurso da ementa não nos revela objetivamente os elementos que interpreta como basilares na construção da profissionalidade docente, pois, apenas afirma-los enquanto elementos teórico-práticos não nos revela o suficiente face à complexidade e diversidade de perspectivas que podem nortear o trato dado à Didática na formação de professores.

Diante disto, sentimos a necessidade de verificar os conteúdos programáticos trabalhados no componente Didática da IES em questão para compreender ‘o que’ dos *aspectos teóricos e práticos* estava sendo contemplado, numa tentativa de *explicitar melhor os elementos teórico-didáticos* que embasam a construção da profissionalidade dos(as) estudantes- professores(as). Assim, nos deparamos com a tríade: *sala de aula, transposição didática e planejamento* sustentando o conteúdo programático da ementa da Didática na IES C.

Frente a estas três dimensões contempladas no conteúdo programático da ementa de Didática da IES C, identificamos a ênfase dada às questões locais dos processos de ensino-aprendizagem, visto que sala de aula, planejamento e transposição didática são categorias que compõem a organização da prática docente. Todavia, esta prática encontra-se inserida em um contexto mais amplo, que situa o trabalho desenvolvido na sala de aula como englobado pelo trabalho da instituição escolar, pelo sistema de ensino e pela sociedade que pensa-vive esse projeto educativo.

Nesse sentido, discutir a organização do trabalho docente requer discutir também a avaliação como mecanismo formativo e norteador, o currículo como documento e discurso que revela as intencionalidades que mobilizam o trabalho docente e a pesquisa como elemento estruturante e sistematizador deste trabalho. Partindo destas ideias, identificamos a importância de uma metodologia de construção didática baseada nas articulações entre todos os níveis da organização do trabalho docente, ou seja, “articular o nível da sala de aula com o nível da organização do trabalho pedagógico”. (FREITAS, 2008, p.274)

Nessa direção, consideramos que a construção da profissionalidade, mesmo que ainda na formação inicial, exige a discussão de elementos que possibilitem enxergar a

atuação docente para além da sala de aula, ou seja, interpretando o exercício profissional como complementar e interdependente a outros contextos, sejam institucionais e/ou políticos.

Embasadas nesta discussão, identificamos na ementa da IES C que a Didática apresenta um discurso pautado na *profissionalidade tradicional*, na medida em que se preocupa com as discussões tradicionalmente recorrentes na organização do trabalho pedagógico, sejam eles: sala de aula, planejamento e transposição didática. Com isso, não é nossa pretensão diminuir a perspectiva revelada nesta produção discursiva, visto que os elementos tradicionais possuem seu lugar e contribuição na formação de professores por serem basilares na organização do trabalho docente. Porém, as discussões em torno da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e das especificidades do fazer docente têm impulsionado esforços para a ampliação deste olhar acerca da aprendizagem profissional.

Diante de exposto, vislumbra-se uma política curricular dedicada à formação específica para o exercício da docência, contemplando componentes curriculares que promovam um espaço de práxis, o que de acordo com Nóvoa (2007) significa trazer a profissão para dentro da formação. Todavia, conforme nos aponta Gatti (2010), os discursos das ementas apresentam “uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos.” (p. 1368). Desta forma, podemos evidenciar a influência das marcas históricas acerca da dualização dos conceitos teoria e prática sobre as matrizes formativas da docência.

Vale recordar que a trajetória de profissionalização da docência constitui-se de períodos em que a mesma foi vista como vocação (por não ser compreendida como profissão não recebia um trato específico quanto ao seu desenvolvimento) e períodos em que houve a prevalência da técnica (sobreposição da teoria à prática). As tendências que marcaram estes períodos, não deixaram de existir.

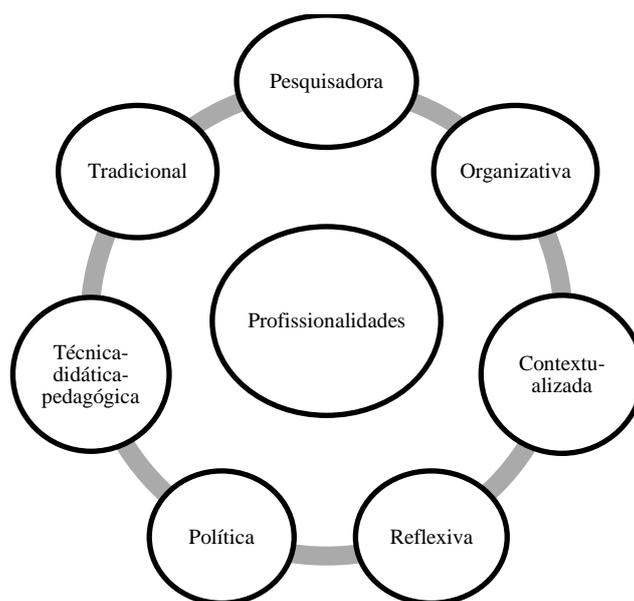
Como nos diz Orlandi (2010), essas formulações feitas e já “esquecidas” são determinantes para a compreensão dos sentidos formulados hoje, portanto há uma relação de influência. Assim, compreendemos que esse discurso da atualidade que podemos encontrar nas ementas encontra-se permeado de uma memória discursiva, ou seja, a fala de outros sujeitos em outros contextos e tempos históricos. É nessa tensão entre o “hoje” e o “ontem” que percebemos o entremeio, a relação conflituosa entre o que já foi produzido e o que se vai instituir.

Nesse sentido, mesmo as marcas históricas e a memória discursiva da trajetória da Didática mostrando-se presente e influente nas produções atuais, podemos observar a insurgência da construção polissêmica da Didática na formação de professores, conforme vem sendo ilustrado nas nossas análises. As referidas análises nos fornecem margens para tecer algumas considerações em torno da rede discursiva que se delineou na relação entre os três grupos discursivos, articulados em torno dos PPC's e das ementas tratados neste capítulo.

3.4 - Três grupos articulados em uma rede de sentidos: Marcas discursivas que dialogam.

No decorrer das análises deste capítulo, fomos percebendo que os discursos, enunciados e sentidos inscritos nas produções discursivas das três IES, por mais que explicitassem as especificidades de suas formações discursivas, apresentaram um constante diálogo, pautado na recorrência de alguns enunciados. Tais enunciados nos levaram a identificar a configuração de uma rede discursiva, na qual os sentidos acerca das profissões imbricam-se criando uma teia de profissões possíveis no processo formativo docente. Estamos falando em profissões que tomam como base os conhecimentos necessários ao *saber-fazer* docente, inscritas num movimento que pôde ser sistematizado neste organograma:

DIAGRAMA 7 - CONJUNTO DE PROFISSIONALIDADES NOS DISCURSOS DAS IES (PPC's E EMENTAS)



Nossos dados nos encaminharam para a tessitura das tipologias acima ilustradas a partir do momento em que o termo profissionalidade se mostrou incipiente para abarcar a pluralidade de saberes-fazer mobilizados no exercício da docência. Então, neste capítulo, assumimos o termo profissões não apenas no sentido linguístico de representação plural, em contraponto ao singular da palavra, mas, nossa postura pretendeu revelar que são diversos os saberes específicos da prática docente e que essa diversidade não nos permite falar em uma profissionalidade docente e sim em profissões. Estas profissões vão sendo construídas e reconfiguradas ao longo da formação e atuação profissional, mediante os contextos temporais e históricos nos quais os sujeitos e os sentidos estão inscritos.

Estamos nos referindo a profissões tão diversas quanto às situações postas pelo cotidiano nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não sendo suficiente apenas afirmar sua pluralidade, nos propomos ao exercício de denominar, cunhando artesanalmente, os tipos de profissões que nos foi possível identificar e analisar nos discursos que emergiram dos dois documentos analisados em cada uma das IES estudadas. Assim, não foi nosso objetivo fixar sentidos últimos sobre as contribuições da Didática para a tessitura das profissões dos(as) estudantes-professores(as).

Nesse sentido, se faz necessário afirmar que estas tipologias não se esgotam em si, visto que nenhuma destas profissões se compõem ou significam isoladamente, tampouco conseguem ilustrar absolutamente o universo de saberes aos quais se reportam. As profissões figuradas foram possíveis mediante nossa relação inter-intra discursiva que, assim como nos diz Freire (2006), “implica na percepção histórico-sociológico e ideológico do autor” (p.12). A partir disso, compreendemos as limitações e fragilidades como mecanismos que possibilitam reconfigurações discursivas e a construção de novos dizeres. Sendo assim, nos resguardamos em nossa perspectiva teórico-metodológica que compreende o discurso como movimento, sinalizando seu caráter inacabado, inconcluso e incompleto.

Frente às ideias postas, ressaltamos que esta produção discursiva se configurou em diálogo com os discursos presentes nas ementas e nos PPCs das IES, numa relação interdiscursiva. No entanto, identificamos uma relação entre as diferentes produções de cada lócus; que é intradiscursiva. Isto nos permitiu identificar alguns sentidos recorrentes na composição dos discursos das ementas de Didática das IES A, B e C.

Tomando como fio condutor a relação teoria-prática, observamos que a Didática nas IES estudadas objetiva instrumentalizar os(as) estudantes-professores(as) a “*compreender a prática de ensino como eixo estruturador da docência*” (IES A), construindo a compreensão “*de que o ensino precisa se revelar na condição de aprendizagem*” (IES B). Este enunciados são constituídos de elementos fundadores da profissionalidade docente, visto que invocam os(as) estudantes-professores(as) a se pensar enquanto profissional que desenvolve uma prática de ensino em função da aprendizagem no processo educativo. Diante do exposto, entendemos que o objeto da Didática não é puramente o ensino ou a aprendizagem, mas a imbricação destas duas dimensões do processo, tomando como ponto de partida o saber-fazer, ou seja, a profissionalidade docente.

Para tanto, as ementas das IES A, B e C, buscam situar “*os principais elementos constitutivos da trajetória histórica da Didática*” (IES A), como o intuito de pensar o lugar da Didática na formação de professores e mais ainda “*identificar o objeto de estudo da Didática e o profissional que o tem como objeto de trabalho e de sua profissionalização*”. (IES B) Nessa direção, pensar o já-dito sobre esta área significa não só reconhecer as produções científicas acumuladas, mas também dialogar com elas e compreender que os discursos e práticas de hoje sustentam-se nas margens dessa produção para poder fazer sentido. Assim,

tomar a memória como base de novas experiências significa percebê-las como não generalizáveis, uma vez que são totalmente diferentes. É extremamente positivo retomá-las, porque evidenciam seus vínculos com os sujeitos e suas épocas; expressão que foram construídas a partir de determinadas necessidades históricas (PIMENTA, 2011, p.23).

Tomando por base estas ideias, trata-se de um exercício de paráfrase e polissemia a partir da memória discursiva da Didática, a fim de corroborar na compreensão do seu papel na formação de professores. Neste contexto, os (as) estudantes-professores(as) podem articular o percurso da Didática com o seu próprio percurso de profissionalização docente, percebendo o movimento entre discurso, sujeito, ideologia e contexto histórico na composição de sentidos. Assim, o professor em formação pode compreender que o discurso produzido como discurso novo, não necessariamente rompe com tudo que já foi dito anteriormente, mas que, a partir dos discursos dos outros sujeitos, é possível dialogar com o lugar do qual ele fala, juntamente com suas necessidades e posicionamentos político-ideológicos.

Diante das análises estabelecidas no movimento discursivo até aqui constituído, nos encaminhamos para o capítulo quatro, que ao se reportar aos discursos expressos nas entrevistas realizadas com os(as) estudantes-professores(as), dialogam com os discursos expressos pelos grupos discursivos que compõem o capítulo que por ora concluímos.

CAPÍTULO 4 – A CIRCULARIDADE DO DISCURSO DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA E OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES-PROFESSORES(AS).

Ao analisarmos os sentidos de profissões que emergiram dos discursos no âmbito da produção curricular pensada, expressos nas ementas e nos PPC's das três IES campos desta pesquisa, nos encaminhamos para compreender as contribuições destes sentidos para a construção das profissões na formação dos(as) estudantes-professores(as). Esta compreensão tornou-se possível a partir do movimento discursivo que emergiu das vivências dos(as) estudantes-professores(as) junto ao componente curricular Didática em suas respectivas IES.

Sendo assim, neste capítulo, analisamos os **discursos** produzidos por meio de entrevistas³⁶ com os(as) estudantes-professores(as) em Pedagogia, das IES A, B e C, nos quais buscamos identificar os **enunciados** que nos trouxeram elementos para refletir e construir **sentidos** da contribuição do componente curricular Didática para a construção das profissões destes(as) estudantes-professores(as). Nesse sentido, através das especificidades e complementariedade nos enunciados de cada grupo, que nos revelam que há um movimento que não é linear, identificamos recorrências entre os espaços e os sujeitos e outros enunciados distintos, o que nos mostrou que não há uma homogeneidade na produção discursiva.

Tomando por base estas ideias, a instituição é considerada um *locus enunciativo* importante, contudo compreendemos que não é ela quem define a produção discursiva, pois identificamos que sujeitos em espaços diferentes, embora possuam o mesmo objeto, materializam distintamente suas produções discursivas, sendo esta produção relacionada com o cotidiano de cada instituição e com sua opção epistemológica. Então, quando analisamos os PPC's e as ementas das IES identificamos o movimento entre o contexto do texto produzido, o contexto de influência na produção desse discurso e o contexto da prática discursiva; contextos estes que se encontram articulados em uma rede discursiva.³⁷ Contudo,

é importante destacar que esse processo não acontece de forma harmoniosa, tampouco a constituição das ementas se fizeram mediante consenso, pois as políticas curriculares para formação de professores acontecem de forma conflituosa, e os embates marcam as decisões em todos os contextos da

³⁶ Ver roteiro da entrevista no Apêndice desta pesquisa.

³⁷ A circularidade apresentada entre os contextos é compreendida a partir da abordagem do Ciclo das Políticas de Ball (BALL, 2001).

produção de políticas, inclusive no contexto da prática onde os Projetos Pedagógicos do Curso e as ementas são elaborados. (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.1453)

Desta maneira, o que está nos PPC's não se dissocia das ementas nem da prática, tampouco do diálogo com outros espaços, embora estes sejam diferentes, porque não são estanques nem uniformes.

Esse movimento caracterizado pela indissociação dos contextos, dos textos e dos discursos teceram, nesta pesquisa, configurações de análises diversificadas nas quais cada sujeito, cada IES e cada dado nos solicitou uma forma de apresentação e trato que compreendessem suas complexidades. Assim, nossas abordagens teórico-metodológicas (Análise do Discurso e Ciclo das Políticas) possibilitaram a construção e a delimitação dos objetos de análises de maneira fluida, na qual se hibridizaram nossa formação discursiva, os campos e os sujeitos de pesquisa.

Tomando por base estas ideias, identificamos que a natureza diferenciada e específica de cada IES fizeram emergir caminhos diferentes na feitura das análises, muito embora estas instituições, seus PPC's, ementas e sujeitos apresentem produções discursivas que convergiram para uma concepção do lugar da Didática e sentidos análogos sobre as contribuições deste componente para a construção das profissões dos estudantes-professores, conforme veremos neste capítulo.

Nessa direção, identificamos que os discursos traziam conteúdos que são específicos de cada formação discursiva a partir da qual são enunciados. Assim, os dados apresentaram densidades diferentes, tão logo, a análise não pode se dar de maneira absolutamente uniforme. Todavia, embora esses caminhos diferentes possam em uma análise superficial parecerem distintos, não o são, visto que apresentam uma unidade quanto ao diálogo e relação entre os sentidos construídos a partir dos dados.

Diante disto, este capítulo encontra-se organizado em quatro seções, as quais buscaram identificar e analisar os sentidos presentes nos enunciados dos discursos dos(as) estudantes-professores(as), organizados nas categorias que emergiram no tratamento dos dados. Posteriormente, articulamos as contribuições dos três grupos discursivos, ilustrando o movimento de rede de sentidos entre as diferentes formações discursivas.

Assim, as três primeiras seções trataram, na sequência, dos enunciados recorrentes e dos sentidos possíveis advindos das entrevistas realizadas nas IES A, B e

C³⁸, tão logo, no decorrer de nossas análises os sujeitos foram identificados juntos à IES de origem para situar ao leitor a formação discursiva, ou seja, o lugar do qual o sujeito está anunciando seu discurso.

Sendo assim, não foi objeto desta pesquisa realizar análises comparativas entre as IES ou entre os discursos dos sujeitos. Deste modo, quando no decorrer deste capítulo sinalizamos os sujeitos (S), acrescido de um número, se possui experiência na docência (CE) ou se não possui (SE), e da IES de origem, formando o seguinte padrão: “S1CE-IES A”³⁹, esse cuidado que tivemos está relacionado ao trato didático dado à leitura e apresentação de nossos dados, bem como respeito e preservação das identidades das IES e dos sujeitos.

Sendo assim, tratamos inicialmente dos sentidos construídos sobre as contribuições da Didática para as profissões dos(as) estudantes-professores(as) a partir dos discursos na IES A. Esta discussão convergiu para as marcas discursivas reveladas na IES B, ao se reportarem para construção profissional a partir das compreensões sobre o saber e o fazer específico da docência como uma dimensão que é também política por abarcar o ser e o estar nesta profissão.

Por fim, trazemos os sentidos mobilizados nas análises das produções discursivas da IES C, que relacionam as contribuições apresentadas nas IES A e B e as complementam com a emergência do sentido de Didática enquanto espaço de apropriação de um repertório de saberes-fazeres embasados nos discursos e experiências já existentes para nortear a construção profissional e prática docentes.

4.1- Didática como espaço de práxis: Relação entre a teoria e a prática na visão dos sujeitos da IES A sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Lançar um olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem possibilita emergir uma formação didático-pedagógica e também política, pois, pensar esses processos exige de nós compreendê-los articulando o que acontece na sala de aula com os

³⁸ Cada IES encontra-se representada por dois estudantes, no qual um deles possui experiência entre 5 a 7 anos na docência – S1, S3 e S5, e outro não possui experiência na docência – S2, S4 e S6. Temos, então, um total de seis estudantes-professores (as), tais sejam: a) S1 e S2 na IES A; b) S3 e S4 na IES B; e c) S5 e S6 na IES C.

³⁹ Ver na página 97 do nosso capítulo metodológico quando nos remetemos à criação dessas nomenclaturas e apresentamos uma tabela síntese.

contextos que a englobam. Assim, o desenvolvimento das profissões docentes não ocorrem como um processo fechado em si, mas, em relação com o mundo, com as necessidades de ensino e aprendizagem e os discursos emergentes sobre os mesmos.

Tomando por base estas ideias, a sala de aula (e seus processos de ensino-aprendizagem) se apresenta como espaço-tempo de mobilização de saberes, revelando, a partir da prática docente cotidiana, a construção de experiências profissionais baseadas em saberes disciplinares, curriculares ou da formação, bem como saberes-fazer que intersectam o pensado-vivido.

Nessa direção, comungando com o objeto de estudo da Didática, os discursos enunciados pelos(as) estudantes-professores(as) da IES A despontaram a recorrência do sentido de que a Didática, enquanto componente curricular da formação inicial, tem assumido o lugar de problematizadora das questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, para além do trato didático aos conteúdos desse processo. Assim,

Você começa logo a entender que a sala de aula não é só aquele momento, ela traz influências de várias outras esferas, social, tecnológica e externa da escola para dentro da sala e que o professor tem que lidar e isso é bem discutido na questão da Didática e que você precisa englobar isso na sua forma de ensinar. (S2SE- IES A)

A partir deste discurso, entendemos que “o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”. (AZZI, 2012, p.47) Nessa direção, ao se propor lançar um olhar sobre os processos de ensino-aprendizagem, a Didática se ocupa das discussões que englobam e permeiam estes processos, revelando o seu caráter político, articulado às questões técnicas e pedagógicas.

Assim, construir concepções acerca do que é ensino e do que é aprendizagem e da relação entre estes dois processos na prática docente, configura um dos principais desafios postos à função da Didática na formação de professores. Neste sentido, os (as) estudantes-professores(as) deste componente curricular encontram-se imersos em discussões plurais acerca dos sentidos já construídos sobre o que é ensinar e o que é aprender e, ao mesmo tempo em que estes sentidos exercem influência na construção de seus discursos, estes referenciais formativos também os auxiliam a pensar diferentes maneiras de conceber os processos de ensino-aprendizagem.

Ademais, a construção dos conceitos de ensinar e aprender envolvem tanto a apropriação de saberes técnicos e pedagógicos, quanto a construção da compreensão de

prática de ensino, como sendo ao mesmo tempo social e política. Nessa direção, perspectiva-se uma Didática que articule discussões que considerem a complexidade do fenômeno educativo. Sob o mesmo ponto de vista, falamos que os processos que configuram o trabalho na sala de aula, requisitam da Didática o diálogo com diversas áreas do saber, num exercício de contribuição e complementariedade.

Estamos falando de um sentido de Didática que localiza a sala de aula e as relações que mobiliza (contexto micro), no mundo-sociedade (contexto macro), então, quando S2SE-IES A nos revela que “**a sala de aula não é só aquele momento**”, remonta a concepção de que nenhuma *prácticapolítica* possui sentido em si mesma, tampouco que o sentido circunscreve-se de maneira estanque em determinado tempo-contexto. Esta compreensão de S2SE – IES A, acerca uma discussão de caráter político, visto que reconhece que seu exercício profissional não independe de outras influências. Assim, os(as) estudantes-professores(as) se percebem como produtores de sentidos ao passo que também percebem a relação de seus saberes-fazeres com os sentidos já estabelecidos.

Nessa direção, esta percepção do viés político que permeia a prática estabelece a possibilidade de pensar o exercício docente como uma prática produtora de sentidos.

Mas, para tanto, faz-se necessário que os professores estejam de fato incluídos no jogo e que possam jogar com suas cartas; ou seja, requer que o espaço que eles ocupam na invenção e na reinvenção cotidiana da docência seja reconhecido não como um desvio a ser evitado, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que, portanto, deve ser estimulada. (SARTI, 2008, p. 63)

Assim, identificamos a importância e influência discursiva da formação política, promovida nas discussões da Didática, sobre a construção das profissionalidades docentes. Ao perceber a sala de aula como um espaço de produção social e política que se relaciona com o mundo, o docente em formação reconhece também que seus saberes-fazeres mobilizam, cotidianamente, sentidos sobre ser, estar e perceber sua profissão. Dialogando com estas questões, S2SE- IES A nos diz que

Através da didática você começa a, por exemplo, buscar novas formas de entender seu aluno, cada aluno tem sua **especificidade e que a partir disso você tem que partir seu planejamento, entender que todo esse processo que eu tô discutindo hoje amanhã pode mudar e se mudar** eu como profissional vou ter me adequar a essa mudança. Então, no básico eu acho que é isso, a questão de relacionar mesmo a questão temporal: **o que eu vi, o que eu estudei, com o que eu posso fazer em sala de aula.** (S2SE- IES A)

Compreender as especificidades do exercício profissional e o inacabamento dos saberes-fazeres da docência são sentidos que identificamos nos enunciados destacados

neste discurso. Tais sentidos apresentam compreensões basilares sobre o exercício da docência, como nos diz Imbernón (2011), em sua complexidade e incerteza.

Diante do enunciado que se refere ao sentido **especificidade**, identificamos que esse(a) estudante-professor(a) enxerga que sua prática dialoga com outros fatores e sujeitos que se encontram no processo de ensinar-aprender. Assim, as especificidades tecidas na profissionalidade se referem ao exercício constante de configurar e reconfigurar saberes-fazer que dialoguem as intencionalidades, os objetivos e os fins de todos os envolvidos no processo.

Nessa direção, o saber e o fazer da atualidade, que é construído e mobilizado com determinado grupo-sala, pode ser reconfigurado ou ser margem para a construção de um novo saber-fazer que - por terem como formações discursivas, o sujeito, o lugar que ele ocupa e o contexto, são dinâmicos e inacabados.

A compreensão da especificidade do exercício profissional pode ser vista como uma dimensão da profissionalidade quando, por exemplo, adentramos o universo de concepções sobre o que se constitui uma aula. Nessa direção, a concepção que um(a) estudante-professor(a) constrói com os sentidos recorrentes acerca do que caracteriza ou não uma aula se relaciona com os sentidos construídos acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Com base nestas ideias, Farias (2011) dialoga conosco ao dissertar que

O desafio de configurar novas maneiras de lidar com expectativas diversas, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, tanto dos alunos quanto dos professores, reclama uma revisão na própria concepção do que costumamos denominar de aula. Assim, propomos pensa-la como espaço tempo coletivo de formulação de saberes, *locus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência e sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com ação vivida. (FARIAS, 2011, p.166)

Esta perspectiva de aula desvela um sentido de processos de ensino-aprendizagem pautado em uma formação docente política, técnica e pedagógica, na medida em que se refere a **expectativas, formas de aprender, reflexão, produção e reformulação de conhecimentos e diálogo entre os sujeitos do processo**. Todos esses elementos conjugados nos direcionam para compreensão de que “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação.” (AZZI, 2012, p.40). Nessa direção, a Didática se constituiu como um espaço de relação entre teoria e prática, que se movimenta a partir da práxis enquanto natureza e objeto da profissionalidade docente. Uma práxis que emerge enquanto enunciado nesse extrato de discurso:

Antes da disciplina nós trabalhávamos muito com o conceito de prática e de teoria, falava-se muito de prática e de teoria e tínhamos essa queixa de que a teoria é diferente da prática. Entretanto, depois da disciplina de Didática é que eu tive conhecimento de um outro conceito, da práxis e aí foi a partir desse momento, depois de ter cursado essa disciplina que eu aprendi este conceito que é a essência da docência, do fazer da gente, fazer realmente essa ligação.(S1CE- IES A)

No discurso desta estudante-professora visualizamos que a autonomia didática, citada por Azzi (2012), se relaciona com a tessitura presente na relação teoria e prática que é o fazer docente em movimento. Nessa direção, quando S1CE- IES A nos fala que **fazer a relação entre a teoria e a prática é a essência da docência**, depreendemos que essa docência, caracterizada pelo saber-fazer específico da profissão, se constitui a partir de bases autônomas, numa autonomia articulada às contingências dos processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a autonomia se encontra ligada também a práxis docente na medida em que a expressão do saber pedagógico constitui-se como uma fonte de construções teóricas, bem como o inverso deste movimento, os sentidos teóricos embasando os fazeres, também mobilizam a práxis e a autonomia intelectual docente. Assim, “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.” (AZZI, 2012, p.43) Esta tríade, ação-reflexão-ação, possibilita a superação do que S1CE- IES A afirma, ao se reportar a **queixa de que a teoria é diferente da prática**. Este exercício de romper com esse dualismo parte da compreensão de que

Se afastamos a ideia de didática como repertório de receitas e lhe acentuamos o caráter analítico e reflexivo, de interface, teórico-prático, científico-pedagógico, então o aluno de didática tem de ter uma atitude heurística, de construtor do seu próprio saber-fazer, ingredientes que vão constituir o seu ser professor. (ALARCÃO, 2011, p. 203)

Nessa direção, se o(a) estudante-professore(a) é convidado a construir o seu próprio saber-fazer, estreitam-se as margens para o estranhamento entre as dimensões teóricas e práticas, visto que ambas são compreendidas como complementares, inacabadas e incompletas. Assim, a teoria é compreendida como referencial mínimo da realidade, e, analogamente, a prática é compreendida como um espaço de produção de sentidos, sentidos que não falam por si só, mas que se sustentam nos dizeres já existentes. Tomando por base estas ideias, temos que

O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor. Saber(es) que adquirido(s), em parte, nos cursos de formação profissional que se acumulam e se consolidam na prática. (AZZI, 2012, p.48)

Contudo, não comungamos da compreensão de que os saberes construídos apenas se acumulam e se consolidam na prática. Ancoradas na ideia de que os saberes são relacionados com o tempo e o contexto histórico nos quais o sujeito se enuncia, entendemos que há um movimento constante de (re)configuração destes saberes. Embora a formação inicial seja o lócus de construção, as referências construídas nesse período tem seus sentidos reformulados na interação com a prática docente cotidiana.

Nessa direção, não falamos em saberes-fazer construídos, falamos em profissões que se desenvolvem e se movimentam. Assim, tomar esse movimento situado nos processos de ensino-aprendizagem como ponte de partida significa

Pensar a aula como construção e movimento, expressão do saber-fazer do professor, exige compreendê-la como ação histórica, técnica, ética e política, portanto, não possível de ser aprisionada em modelos universais e transmissíveis. Sob esse prisma, compreendemos que ninguém ensina ao outro a fórmula da boa aula. A elaboração desse saber-fazer não advém da vocação e do talento individual, mas da busca e da produção compartilhada da profissionalização docente. (FARIAS, 2011, p.172)

Assim, a produção compartilhada desses saberes-fazer da docência, como elemento da formação e da construção profissional, ganham na formação inicial um espaço de problematização e aprofundamento, embora muitas vezes esse movimento não seja explícito ou reconhecido pelos sujeitos da formação, como podemos vislumbrar nos extratos que seguem:

Outro ponto também que eu acho é que a Didática em muitas vezes, a gente vê muito a parte de teoria, teoria, teoria e pouco momento para a prática, **talvez, se a gente tivesse mais momentos de prática iria ser bom.** (S2SE-IES A)

Em cada momento da discussão que acontecia em sala de aula era importante **pois eu trazia minhas experiências em sala de aula e discutia aqui.** (S2SE-IES A)

Nestes extratos de discursos de S2SE- IES A é possível identificar, como base na AD, que o discurso nos diz mais do que ele intenciona dizer, visto que a estudante-professora afirma em um primeiro momento que a teoria tem predominado no trabalho do componente curricular da Didática. Entretanto, na continuidade de seu discurso, S2SE- IES A, nos revela que suas experiências também compuseram o referencial formativo na Didática. Nessa direção, mesmo não evidenciando que a partilha de suas experiências nos momentos de discussão caracteriza-se como um exercício de aproximação com a prática, o fato de trazer este enunciado para o seu discurso desvela a compreensão de que, talvez, embora de forma incipiente e/ou pontual, a dimensão prática está nesse processo.

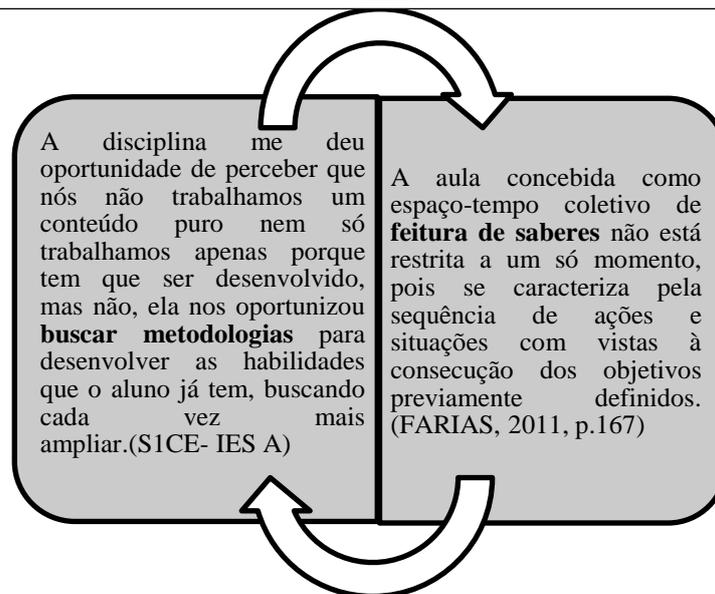
Ora, já sabemos que a prática é diferente da teoria, uma vez que a teoria é sistematização do que se vivencia, sem, no entanto, captar o movimento da prática que a todo momento se transforma, enquanto que a prática não é vazia, apresentando conhecimentos que a subjazem. Sim, são diferentes, porém se relacionam. (MELO, 2014, p.138)

Sendo assim, mesmo que os discursos de S2SE- IES A não tragam explicitamente a compreensão de que as dimensões teóricas e práticas se caracterizam também pela unidade, a formação discursiva dos(as) estudantes-professores(as) torna possível identificar que teoria e prática não estão dissociadas nesse processo de construção das profissões a partir do componente curricular da Didática. Sob esta perspectiva, Carmo (2013) nos fala que “a relação teoria-prática é, assim, uma relação cíclica, dinâmica, se distancia de linearidade e sobreposições de uma sobre a outra” (p.125)

Tomando esta discussão como referência, os discursos dos (as) estudantes-professores (as) nos revelam que a relação entre teoria e prática não se dá de maneira óbvia, tampouco numa relação direta de causa e efeito como um paradigma que perspectiva um modelo ideal de ser e estar na profissão e, portanto, uma maneira ideal de relacionar o saber com o fazer, como se em algum momento estes aspectos fossem tecidos separadamente. Pelo contrário, a relação entre a teoria e a prática é cunhada a partir das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, num movimento de práxis que ao mesmo tempo que é individual é também coletivo, visto que se relaciona com os dizeres de outros sujeitos em outros tempo-espacos.

Assim, S1CE- IES A desponta em seu discurso que o referencial formativo possibilita lançar um olhar teoricamente fundamentado para saber-fazer o seu exercício, o que, como nos explica Farias (2011), exprime uma construção de relação teoria e prática que corporifica o processo de (re)configuração dos saberes da docência, conforme podemos visualizar:

DIAGRAMA 8 - Relação interdiscursiva entre S1CE- IES A e Farias (2011)



Esse movimento de **feitura de saberes-fazer**s, dito por Farias (2011), encontra-se imbricado com o exercício de **buscar novas metodologias**, conforme nos apresenta S1CE-IES A. A partir dessa relação entre os discursos, identificamos que o referencial formativo ofertado pela Didática encontra-se pautado numa perspectiva de práxis criadora, que se caracteriza pela “[...] produção ou autocriação [...] já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações” (VÁZQUEZ, 1977, p.247). Nessa direção, lidar com **o que o aluno já tem**, significa tomar a prática, e suas complexidades e incertezas, como ponto de partida e ponto de chegada; significa ter conhecimento de que suas pluralidades e especificidades não conseguem ser contempladas em sua totalidade nas produções teóricas e para isso, ser consciente de que enquanto docentes somos construtores de saberes-fazeres, buscando formas de ser, estar e fazer os processos de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, buscar formas de exercer a docência em sua especificidade ancora-se num sentido de formação que tenha como premissa a construção profissional articulada ao desenvolvimento dos saberes-fazeres da docência. Tomando por base esta ideia, a produção discursiva de Carmo (2013) se aproxima dos sentidos que emergiram nos discursos dos (as) estudantes-professores(as) da IES A quando nos diz que

A profissionalidade vai sendo construída [...] durante o seu processo de formação e ao perceberem que o mesmo lhes aproxima de outras práticas docentes, favorecendo a resignificação do seu exercício profissional, a partir da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos de sua formação. (CARMO, 2013, p.122)

Analogamente, o discurso da autora se relaciona com os discursos que emergiram na IES B, por que estes anunciam o sentido da Didática possibilitar pensar a docência a partir da formação e da profissão na medida em que a construção dos saberes-fazer se configuram de maneira imbricada ao ser, estar e exercer a docência, conforme analisamos na seção a seguir.

4.2- Construção profissional a partir da Didática na IES B: Desenvolvendo os saberes-fazer docentes.

As intencionalidades que norteiam e organizam a prática pedagógica tem relação com o delineamento de dimensões teóricas e práticas implicadas no exercício da prática docente. Tais dimensões se referem a saberes-fazer específicos que são mobilizados nos cotidianos das salas de aula e que constroem profissionalmente a docência. Sendo assim, sejam saberes disciplinares, curriculares, da experiência ou da formação (TARDIF, 2010), estes são construídos e constantemente desenvolvidos ao passo em que são movimentados pelos sujeitos nos lugares que ocupam dentro do contexto social. Diante disto, a formação inicial configura-se enquanto espaço de problematização dos desafios postos ao exercício da docência e construção de saberes-fazer que possibilitem enxergar a realidade educativa, instrumentalizados teoricamente, e atuar profissionalmente.

No limiar desta problemática, identificamos no decorrer desta pesquisa, o componente curricular da Didática como um campo discursivo que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência tomando como objeto os processos de ensino-aprendizagem. Tais compreensões ganharam força ao se corporificarem como recorrências discursivas nas entrevistas com o grupo das estudantes-professoras da IES B, na medida em que em seus discursos identificamos enunciados que nos revelam sentidos de saberes-fazer mobilizados na construção profissional vivenciados na experiência formativa com o componente Didática no curso de Pedagogia, conforme exposto nesta tabela:

TABELA 3 - SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL NA IES B

Discursos	Sentidos	Nossas Inferências
Me ajudou na questão de digamos assim, de rever meu método né? Sempre... a cada dia dentro da sala de aula. Sempre tá me revendo, a minha prática de ensino , se realmente a forma como eu tô conduzindo minha aula se tá favorecendo meu aluno. (S4SE- IES B)	Reflexão	O componente possibilitando a construção de um saber profissional pautado na reflexividade, tomando a prática como ponto de partida e ponto de chegada.
[...] num é professorinha ... é professora e pronto, nem também é tia feito disse Paulo Freire. [...] a gente é quem tem que se enxergar como profissional primeiro [...] porque se a gente passa tanto tempo se formando é porque a gente é profissional (S3CE- IES B)	Profissionalismo – Profissionismo	A aproximação com a profissão acontecendo construída por meio do desenvolvimento e incorporação de valores e reconhecimento enquanto sujeito que integra um grupo profissional.
Nós fizemos aquele processo de formular uma sequência didática [...] foi o momento que eu me senti mais próxima da sala de aula e da realidade do aluno. (S4SE- IES B)	Estratégias Didático-pedagógicas	Construção da docência a partir da apropriação de um instrumental didático-pedagógico que possibilite a aproximação com o exercício da recongnição e da reinvenção dos saberes-fazeres profissionais no cotidiano.

Nesta tabela nos deparamos com discursos que nos permitem identificar as contribuições da Didática para o desenvolvimento da profissionalidades das estudantes-professoras a partir da emergência de três sentidos, sejam eles: 1) reflexão como elemento fundador da prática; 2) profissionalismo e profissionismo como estados do processo de profissionalização articulados ao desenvolvimento da profissionalidade e 3) socialização com exercício profissional por meio da reflexão e construção de estratégias didático-pedagógicas que aproximem a formação docente do seu campo de atuação.

Antes de nos debruçar sobre estes sentidos produzidos, é primordial evidenciar que o conjunto destes discursos nos revelam, inicialmente, o rompimento com os sentidos recorrentes em torno da profissionalidade docente pautados na apropriação pragmática dos saberes-fazeres da docência que muitas vezes são abordados “como se o modo de ser e de estar na profissão implicasse alterações de ordem meramente técnica” (FARIAS, 2011, p.56). Essa compreensão de que a docência se manifesta apenas nos seus fazeres, tem historicamente uma relação com a construção dos discursos que

colocam em evidência apenas o caráter técnico da construção profissional, secundarizando os debates em torno da percepção dos sujeitos enquanto profissionais situados num projeto educativo e num projeto de sociedade.

Nessa direção, o profissional assim formado “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional [...], pois, ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas ainda não estão formuladas”. (PIMENTA, 2012, p. 23). Nesse sentido, aproximar-se da profissão diz respeito não só a apropriar-se dos conteúdos da formação, mas, principalmente desenvolver um processo de reconhecimento e reinvenção⁴⁰ (SOUZA, 2004) que impulse uma construção profissional pautada no ensino como prática social, perspectiva que vem direcionando as discussões em torno da Didática na formação de professores.

Sendo assim, quando S4SE- IES B nos revelou a importância de **rever seus métodos e rever suas práticas**, despontou em seu discurso o lugar da reflexão como um elemento fundador da prática que perpassa todo o saber-fazer profissional. A recorrência do enunciado **rever** evidencia a ação de “uma prática refletida, que lhes permite responde às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2012, p.24). Nessa direção, tomando a prática como ponto de partida e ponto de chegada a **reflexão torna-se um saber-fazer** mobilizado no exercício cotidiano da profissionalidade, assim

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido [...] (PIMENTA, GHEDIN, 2012, p.24)

Frente a isto, percebemos que o conhecimento da reflexividade se constrói mediante a interação do docente com o próprio fazer, mas também com os discursos e práticas dos pares. Assim, quando ainda na formação inicial não se tem a oportunidade de exercer a docência, as experiências e saberes partilhados por aqueles que estão em exercício se apresentam como referencial formativo.

Assim, como nos diz Melo (2014), “isso permite que ampliem seu olhar, saiam do contexto micro onde desenvolvem sua atuação docente e tenham contato com outros professores de diferentes níveis de formação, que trabalham em outras escolas, com outras condições institucionais.” (p.141).

⁴⁰ A reconhecida diz respeito às mudanças nas formas de pensar e compreender a nós mesmos, e a reinvenção articula-se às mudanças nas formas de agir. Consideramos ambos os processos intrínsecos a construção e ao desenvolvimento dos saberes-fazer da docência, pois perpassam a relação com o conhecimento que é objeto da atuação docente.

Em complementariedade à discussão exposta temos em S4SE- IES B que

Essa questão da **reflexão ela é importante, porque é aquele professor que está interagindo com tudo, não só ali naquela sala de aula, mas com toda a estrutura da escola...** Infelizmente ele não vai poder resolver tudo, todos os problemas que aparecem dentro de uma escola, mas ele estando inteirado ele vai poder assim encontrar os métodos para ir contornando as dificuldades que ele for encontrando pela frente. (S4SE- IES B)

Visualizamos neste discurso a compreensão de que a reflexão não se desenvolve a partir da figura do professor como um sujeito isolado, ou seja, “a reflexão, por conseguinte, não precisa se desenvolver isoladamente, mesmo que seja necessário também que o professor reflita individualmente. Na dimensão do coletivo, a reflexão se amplia e não permanece restrita à prática do professor” (MELO, 2013, p. 142).

Assim, este discurso de S4SE- IES B nos diz sobre um processo reflexivo que situa os saberes-fazer no mundo, no contexto de produções discursivas e práticas, através de uma reflexão crítica e politizada, que ultrapassa o movimento puramente teórico de compreensão da prática docente e mobiliza a práxis na prática e na reflexão sobre ela. Assim, quando S4SE nos diz que a “**reflexão ela é importante, porque é aquele professor que está interagindo com tudo, não só ali naquela sala de aula, mas com toda a estrutura da escola**, define “o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor” (PIMENTA, 2012, p.28), valorizando a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, pilares da reflexividade.

Entender-se enquanto profissional que lida com saberes-fazer reflexivos torna-se fundamental face às incertezas e complexidade do cotidiano nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, mesmo a formação inicial não conseguindo explorar todos os conhecimentos necessários para movimentar a prática, a reflexividade possibilita pensar meios e estratégias para exercer suas profissões, conforme podemos visualizar neste discurso:

Quando a gente discutiu sobre professores reflexivos numa escola reflexiva [refere-se ao livro de Alarcão], foi uma coisa marcante porque fala daquilo que é a base do nosso trabalho, então deu uma aproximada boa, todo professor reflete muito antes, durante e depois de dar uma aula. (S3CE – IES B)

Diante do referido discurso, identificamos que a reflexividade aproxima o(a) estudante-professor(a) da profissão na medida em que os coloca em imersão com a autonomia intelectual e exercício crítico dos saberes-fazer profissionais, configurando-se então como um conhecimento fundamental na formação docente inicial. Nesta perspectiva, os discursos das estudantes-professoras da IES B nos

revelaram outras formas de aproximação com a profissão, sinalizando sua construção por meio, também, do desenvolvimento e incorporação de valores e reconhecimento de si enquanto sujeito que integra um grupo profissional, conforme nos diz S4SE-IES B ao afirmar que **“o aluno tem que distinguir o que é tia e o que é ser um professor”**. Tomando por base este enunciado, nos deparamos com duas noções em torno da construção profissional, o profissionalismo e o professionismo, que se encontram imbricadas entre si e com o conceito de profissionalidade.

Entendendo o profissionalismo como a “expressão da especificidade do exercício profissional” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p.27), identificamos que quando S4SE- IES B nos diz que **“a gente acha que é uma besteirinha o aluno estar chamando a gente de tia, a gente acha até bonitinho, mas na verdade não seria o correto né?”**, seu enunciado nos possibilita apreender que a construção docente perpassa o desenvolvimento do reconhecimento de si como um profissional que possui um “conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas, atitudes e valores que constituem o específico de ser professor” (ibidem) e, portanto, seu reconhecimento social é primordial para o desenvolvimento da profissão.

Nessa direção, essa construção profissional docente, como nos diz Farias (2011, p.60), “se define também como lugar de lutas e de conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação”. Para tanto, quando as estudantes-professoras da IES B revelam em seus discursos que são professoras e precisam ser tratadas como tal fundam seu discurso a partir da noção de professionismo, que se refere “esforço coletivo do grupo para ser reconhecido socialmente” (LINS, 2011, p.16). Assim, tais produções discursivas rompem com os sentidos recorrentes sobre a profissão e seu papel social, despontando novos dizeres e novos sentidos que sinalizam um constante processo de profissionalização docente, como podemos identificar no discurso de S3CE- IES B quando nos diz que:

Num é professorinha, é professora e pronto, nem também é tia feito disse Paulo Freire. A gente teve isso lá na turma, viu que a gente é quem tem que se enxergar como profissional primeiro e com nossas práticas a gente vai mostrando que o trabalho é sério e comprometido, porque se a gente passa tanto tempo se formando é porque a gente é profissional. (S3CE – IES B)

Nessa direção, aprender a docência é, sobretudo, uma construção política sobre ser e estar na profissão e , como citado pela estudante-professora em seu discurso, Freire (1997) nos diz que ser tratado como “tia” ou “professorinha”, como no caso relatado por

S3CE- IES B, significa “retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (p.9). Assim, a docência se revela na formação, no fazer e no compreender o próprio exercício docente, que se tornam saberes-fazer imperativos na construção profissional docente.

Diante do exposto, acercar-se dos discursos que norteiam e influenciam os sentidos recorrentes sobre o que é a docência e quais seus saberes-fazer específicos ganham um lugar central na construção profissional da formação inicial. Assim, as recorrências e marcas históricas que compõem os discursos da docência aproximam os ingressantes das problemáticas do grupo profissional e possibilitam a emergência de discursos que se diferenciam pelas singularidades e pelos inacabamentos que fornecem margens à construção de novos dizeres.

Tomando por base as discussões até aqui estabelecidas, além da aproximação com o pilar profissional da reflexividade e com as noções de profissionalismo e profissionismo, as produções discursivas das estudantes-professoras entrevistadas na IES B apresentaram como recorrência, em seus discursos sobre o desenvolvimento de suas profissionalidades, a apropriação de estratégias didático-pedagógicas que os socializem com os saberes-fazer da docência no cotidiano.

Dessa maneira, compreendendo que pensar e construir a docência incide sobre o ‘para que’ e o ‘como’ fazer profissional,

As experiências vividas pelos professores em seus processos de formação interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas. A complexidade das situações de ensino e de aprendizagem nos espaços formativos concorre para que esses sujeitos elejam determinadas referências para seu fazer pedagógico. (FARIAS, 2011, p.154)

Frente a isto, os professores em formação tomam como ponto de partida as experiências já concretas usando os saberes mobilizados nas mesmas como nortes para reinventar e criar novas experiências. Estas questões ganham importância enquanto componentes curriculares que possibilitam a socialização dos saberes profissionais para o favorecimento da incorporação de determinadas atitudes, valores e práticas como elementos da profissionalidade. Assim, a este respeito, S3CE- IES B reitera a importância da Didática em sua construção profissional tendo em vista que este componente:

Fala de muita coisa que a gente precisa, fala do que é ser professor, do que é da nossa responsabilidade e faz a gente refletir sobre as **melhores maneiras de fazer o que a gente tem que fazer. Não tem como dizer o que é, porque toda sala é diferente, mas capacita a gente para poder fazer.** É desse jeito que ajuda. (S3CE – IES B)

O enunciado que destacamos neste discurso desvela o sentido formador da socialização das experiências docentes por meio das **estratégias**, assim, para S3CE-IES B se aproximar das **maneiras** de exercer a profissionalidade não significa se apropriar de métodos e técnicas para serem utilizadas como guias ou receitas que engessam a autonomia e a inventividade do fazer docente. Esta aproximação relaciona-se com a necessidade de **‘refletir sobre as melhores maneiras de fazer o que a gente tem que fazer’**, que coloca os professores em formação frente a saberes e ao exercício de analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los e transformá-los em saberes-fazer.

Esse exercício tem poder formativo, pois dota os sujeitos de formas variadas para uma ação contextualizada. Os saberes propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados [...] assim o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise e atuação profissional. (PIMENTA, 2012, p.20)

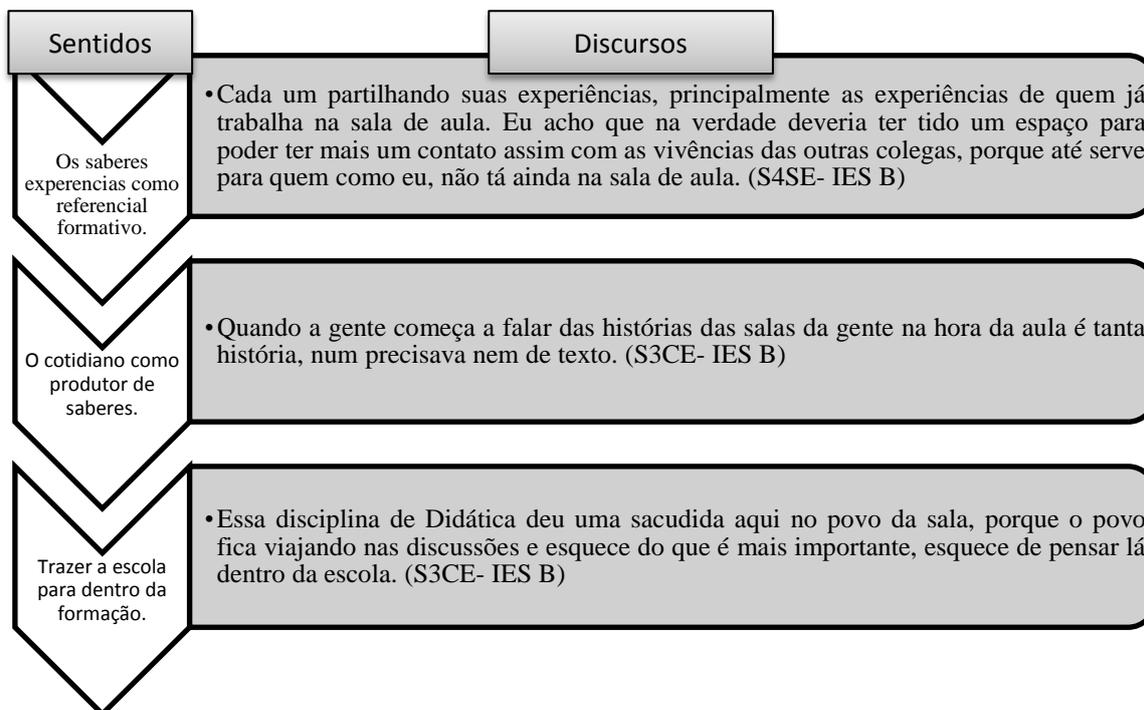
Nessa direção, ocupar-se do ‘que fazer’ da profissão rompe com a preocupação meramente técnica do fazer docente para aproximar-se do caráter político que mobiliza e influencia as práticas nos processos de ensino-aprendizagem. Em face disto, surge a compreensão de que “[...] a forma que eu faço, que é a minha didática, vai mostrar o que eu entendo que é a minha função”. (S3CE- IES B). Nessa dinâmica, identificamos o elo entre as questões teóricas e as questões práticas, pois este enunciado nos mostra que a prática sustenta-se pelas concepções epistemológicas, políticas e profissionais, manifestando um movimento ente os saberes e os fazeres no exercício cotidiano das profissionalidades.

Tomando por base estas ideias, a ampliação da crítica sobre a própria prática possibilita o movimento entre o estudar e o fazer, sem que o momento de um anule a existência do outro, mas que sejam comungados em sua coexistência. Assim, quando S4SE-IES B enuncia o fato de que o **“processo de formular uma sequência didática [...] foi o momento que eu me senti mais próxima da sala de aula e da realidade do aluno”**, visualizamos que “as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 2012, p.54). Portanto, a construção do saber pedagógico, que é fundamento e produto do exercício docente, se desenvolve a partir da práxis criadora, em que, a partir da leitura da realidade e dos seus referenciais formativos, o docente se aproxima do seu fazer ‘fazendo’ e teorizando.

Sendo assim, a partir da aproximação com as experiências de processos de ensino-aprendizagem e práticas docentes concretas o (a) estudante-professor (a) vai se construindo profissionalmente lançando olhares sobre as profissionalidades mobilizadas

nos cotidianos das salas de aula. Nessa direção, emergiu a recorrência do sentido da Didática como componente que possibilita o compartilhamento dos saberes-fazeres da experiência, como podemos visualizar a partir destes discursos:

DIAGRAMA 9 – SENTIDOS E DISCURSOS DE S3CE E S4SE DA IES B



Diante destes discursos, identificamos que o componente curricular da Didática tem se aproximado do cotidiano na medida em que lança o olhar sobre: a) os saberes experienciais como referencial formativo; b) o cotidiano como produtor de saberes e c) o espaço da escola dentro da formação.

Assim, como já nos reportamos em outros momentos desta pesquisa, a construção profissional docente vai além dos processos de apropriação de repertórios de saberes disciplinares ou da formação, perpassando também a aproximação com os saberes práticos, que são tomados como referência na construção das profissionalidades e nas práticas cotidianas. Desta maneira, os componentes curriculares da formação inicial de professores enfrentam a necessidade de se promoverem também enquanto espaços de partilhamento dos sentidos e saberes que emergem das experiências da prática docente cotidiana. Esta perspectiva

se apoia no princípio de que deve haver um ativo envolvimento do sujeito no próprio processo de formação e que as interações sociais desempenham papel fundamental nesse processo. Isso significa que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente devem ser concebidos e estruturados dentro de uma

perspectiva que possibilite o exercício da participação, a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimentos. (ANDRÉ, 2011, p. 229)

Nesse sentido, os discursos de S3CE-IES B e S4SE- IES B nos revelam os saberes experienciais como referenciais formativos que emergem no currículo vivido deste componente curricular como necessidade da construção profissional docente. Sendo assim, as/os estudantes-professoras/es que já atuam enquanto docentes sentem a necessidade de partilhar seus saberes construídos nas vivências práticas como um exercício de reflexão e articulação com os saberes da formação. Analogamente, os(as) estudantes-professores(as) que ainda não possuem experiências no exercício da docência visualizam, nestas socializações, pontes que os aproximam do cotidiano e da construção de saberes experienciais.

Frente a estas ideias, “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão, formação.” (IMBERNÓN, 2013, p.15) Tais espaços, revelam o cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem como produtor de saberes e práticas docentes. Assim, quando S3 nos diz que em alguns momentos da aula o texto não se fazia necessário, compreendemos que o cotidiano, como referência formativa, faz emergir discussões que, quando dialogadas com as produções científicas conseguem desvelar ou alcançar dimensões da profissionalidade que, se trabalhados de maneira excludente, subtraem a construção profissional docente.

Nesta direção, as produções científicas (ALVES, 2011; FRANCO, PIMENTA 2011) e as políticas curriculares tem construído um sentido de formação que não aponta o cotidiano da escola apenas como campo de atuação, mas também o traz para pensar a formação e a construção profissional docente. Assim, identificamos a necessidade da organização curricular da Didática privilegiar o diálogo com a diversidade dos saberes da docência, pois, como S3CE- IES B almeja em seu discurso um maior espaço para a socialização das experiências de seus pares, as discussões pautadas na epistemologia da prática tem evidenciado o professor, o cotidiano e a escola como produtores de saberes, “uma epistemologia da prática docente capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes” (PIMENTA, 2012, p.20).

A relação entre o que nos diz S3CE- IES B e as produções discursivas em torno da epistemologia da prática nos revelam a recorrência do sentido de que as profissionalidades docentes também se desenvolvem por meio da construção de saberes-fazeres em consonância com a valorização das experiências e dos conhecimentos ainda

não configurados teoricamente, mas, que já movimentam e mobilizam as práticas docentes, tornando os(as) estudantes-professores(as) sujeitos de sua própria formação.

A emergência da prática como referencial formativo também revelou, conforme veremos nas produções discursivas das estudantes-professoras da IES C, a necessidade de reafirmação do lugar da didática e suas dimensões técnico-pedagógica enquanto estruturantes na construção profissional docente. Assim, a apropriação dos saberes-fazer sob as dimensões das técnicas mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem e do trato didático-pedagógico dado aos conteúdos formativos desses processos, também emerge como necessidade na formação destes estudantes-professores, uma vez que

A profissionalidade nestes enunciados ganha um sentido amplo, envolvendo a compreensão de que não existe uma maneira no singular da profissão docente se realizar, mas que ela pode ser exercida com configurações próprias, e a relação com fatores externos, dentre eles o cotidiano da escola onde o professor atua e o grupo de alunos com o qual trabalha diretamente na sala de aula, interfere neste fazer profissional.(CARMO, 2013, p. 101)

Nesta direção, mesmo diante do lugar crescente da epistemologia da prática e da compreensão de que os saberes-fazer docentes são concebidos de maneira plural e compostos de especificidades, há a presença de marcas discursivas que nos revelam que ancorar-se em conhecimentos e experiências já produzidas, “ocupa a centralidade nas inquietações destes professores que, ao recorrerem aos saberes acadêmicos, buscam elementos teóricos que deem conta de suas necessidades práticas de sala de aula”. (CARMO, 2013, p.107) Contudo, esta perspectiva não subtrai o exercício da ressignificação e da reconstrução dos saberes configurados na formação, mas que são reconfigurados no cotidiano das práticas docentes.

Tomando por base estes sentidos que se anunciam nos discursos da IES B, partimos para as construções discursivas da IES C que dialogam e avançam no que se refere à emergência do caráter prático relacionado aos construtos teóricos que fundam a construção profissional na formação inicial.

4.3- As dimensões técnica, didática e pedagógica como sentidos estruturantes das profissões na IES C.

A produção discursiva que emerge da IES C corrobora com os sentidos recorrentes apresentados nos discursos anteriormente analisados. Assim, como vimos nas IES A e B, também nesta IES foram identificados sentidos de Didática para além do trato aos conteúdos, a partir dos discursos que revelam que este componente curricular consegue explorar os processos de ensino-aprendizagem como um todo, a partir do momento em que dialoga com outras áreas do conhecimento para compreender os saberes-fazer do exercício profissional docente.

Entretanto, mesmo se tratando de uma instituição localizada na mesma região e que compartilha sentidos análogos com os cursos de Pedagogia das outras duas instituições, a IES C apresenta suas singularidades no que se refere à formação discursiva. Identificamos isso a partir do momento que compreendemos que cada sujeito fala a partir de um lugar e que ambos, sujeitos e lócus discursivo, carregam marcas históricas e influências epistemológicas (ORLANDI, 2010). Sendo assim, bem como elucidamos as especificidades no discurso curricular pensado do PPC da IES C, que apresentou marcas referentes a um sentido de *profissionalidade técnico-didático-pedagógica*, estas marcas discursivas também se manifestaram e movimentaram os enunciados emergentes dos discursos curriculares vividos por meio das entrevistas com as estudantes-professoras da IES C.

Identificamos que o caráter técnico e didático-pedagógico que forja as bases do componente curricular da Didática nesta IES influencia a forma de conceber e compreender a experiência formativa proporcionada pela Didática na construção profissional das estudantes-professoras.

Assim, em seus discursos, S5CE- IES C e S6SE- IES C enfatizaram a importância do componente “favorecer no melhoramento do que a gente pode levar para a sala de aula”. (S5CE- IES C), o que nos possibilitou identificar que a relação que se constrói com a Didática perpassa a contribuição deste componente para o desenvolvimento de profissões a serem exercidas no cotidiano da sala de aula. Esta compreensão se encontra corroborada no discurso de S6SE- IES C, quando nos diz que os conhecimentos mobilizados no componente curricular da Didática tendem a “ajudar a exercer aquilo que eu aprendi, tendo um olhar sobre isso e o que veio da minha formação eu colocar na prática”. (S6SE – IES C)

No quadro destes sentidos, os discursos das estudantes-professoras evidenciam uma preocupação quanto a apropriação de um repertório de saberes-fazeres em vistas ao desenvolvimento de se sua prática. Nessa direção, o cotidiano ganha ênfase no sentido de que sendo o espaço de corporificação dessas profissões, também se constitui como lócus de emergência de novas necessidades. Assim, perante os

[...] novos desafios e exigências que lhes são colocadas, há quem considere que os professores desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se possuírem e mobilizarem um conjunto de novas competências e capacidades, nomeadamente a de problematizar e de reflectir colectivamente sobre os quotidianos escolares e o que fazer para se concretizar. (LEITE; FERNANDES, 2010, p.200)

Nesse cenário, as expectativas construídas quanto aos componentes curriculares da formação inicial são tecidas em articulação com as necessidades de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem cotidianos e, assim, atuar neles.

Diante disto, a Didática por se configurar enquanto espaço de reflexão teórico-prático, assimila estes sentidos construídos, na tentativa de problematizar os contextos e processos de atuação docente e tecer profissões pautadas na tríade *técnica-didática-pedagógica*.

Entretanto, as produções discursivas apresentam também, como marca enunciativa, a recorrência da incompletude e fragilidade no que se refere à função e ao papel da Didática na formação profissional das estudantes-professoras, como podemos observar nos extratos a seguir:

A contribuição dessa disciplina foi boa, mas assim ainda *deixou a desejar*. Porque o ruim é que a experiência foi sempre pela parte teórica e *a prática fica lá, bem pouca*. (S5CE – IES C)

Eu achei que a disciplina foi *distante da prática* que eu tive. (S6SE – IES C)

Diante destes discursos, restou claro que a perspectiva didático-pedagógica que norteou o trabalho com o componente curricular da Didática nesta IES ainda se mostra distante da articulação entre os conhecimentos construídos na formação e os conhecimentos que mobilizam a prática docente no cotidiano. Nessa direção, quando o sujeito S5CE- IES C enuncia o *deixou a desejar*, expressa um sentido de inacabamento que pode ter duas interpretações possíveis: a) uma interpretação articulada à dimensão de um inacabamento amplo que possui o exercício de aproximação com o cotidiano e b) um inacabamento articulado ao contexto de produção discursiva, seja inacabamento do discurso do sujeito ou do discurso de sua IES de origem.

Um inacabamento diz respeito ao fato de que a teoria não consegue apreender a realidade em sua totalidade, porém, mesmo em condições fragilizadas as dimensões teóricas e práticas não se descolam completamente. O movimento pendular em que hora ganha ênfase a teoria, hora ganha ênfase a prática, nos revela que mesmo em ‘proporções subjetivamente diferentes’ não conseguimos identificar momentos em que se possa afirmar absolutamente a exclusão de uma ou outra dimensão.

Essa relação supostamente assimétrica entre as dimensões pode assim ser vista, como influência das marcas discursivas e históricas, que o sujeito que anuncia o discurso carrega. Nesse sentido, a recorrência de que há um movimento de distinção e discrepância entre a teoria e a prática surge como marca da influência de construções discursivas anteriores, representando um sentido fundado na paráfrase que tende a reafirmar um sentido já instituído (limitado em relação ao tempo e contexto histórico nos quais foi produzido).

Nessa direção, o que identificamos são momentos de silenciamentos e de não-ditos, que nos revelam que embora os sujeitos S5CE- IES C e S6SE-IES C tenham afirmado que *a prática fica lá, bem pouca*, dentro deste enunciado consideramos que o dito deixa claro que ainda não há uma articulação suficiente entre teoria e prática, todavia, o não-dito se refere ao fato de que mesmo de maneira incipiente a prática está presente nas discussões. Portanto, o que está silenciado é o sentido de que mesmo diante das incompletudes, inacabamentos e fragilidades as dimensões teóricas e práticas se apresentam como complementares e interdependentes.

Diante disto, as estudantes-professoras não apenas enunciam as fragilidades em suas produções discursivas, seus discursos fazem emergir possibilidades de reconfiguração didático-pedagógica para o desenvolvimento deste componente curricular. Assim, quando afirmam que a Didática da Matemática (correspondente à metodologia do ensino da matemática) poderia estar articulada à Didática, uma vez que neste componente específico o foco seja “trabalhar sempre a vivência do aluno com o conteúdo”. (S5CE – IES C), para as estudantes-professoras, isso representa uma aproximação mais adequada entre as dimensões teóricas e práticas.

Nessa direção, identificamos que as estudantes-professoras entrevistadas nesta instituição revelam em seus discursos um interesse técnico e também didático-pedagógico, no que se refere às contribuições do componente curricular para o desenvolvimento de suas profissões, um sentido que se encontra imbricado com os sentidos identificados no PPC e na ementa da Didática da IES C.

Diante disto, visualizamos a recorrência de três sentidos nas produções discursivas das estudantes-professoras, sejam eles: a didática como espaço de construção de novos olhares sobre a sala de aula; reformulação didático-pedagógica do trabalho com a Didática enquanto componente curricular e articulação da Didática com as metodologias específicas. Estas três recorrências discursivas fizeram emergir três categorias analíticas que, embora tratadas em suas especificidades, estabeleceram diálogos entre si.

Didática como espaço de construção de novos olhares sobre a sala de aula

Conforme temos evidenciado no decorrer desta pesquisa, a formação docente exige componentes curriculares que promovam um espaço de aproximação com os fazeres específicos da profissão. Nessa direção, a Didática articula-se à docência na construção profissional na medida em que toma como ponto de partida e ponto de chegada os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula.

Desta maneira, a marca da historicidade presente neste sentido recorrentemente imbricado à Didática exerce influência nos sentidos atribuídos às contribuições deste componente para o exercício profissional docente. A este respeito, identificamos nos discursos das entrevistas em S5CE- IES C e S6SE- IES C um sentido articulado à expectativa de que a Didática venha a contribuir com o ‘que fazer’ da sala de aula, como explicita S5CE- IES C ao afirmar que “[...] a questão da Didática vem favorecer no melhoramento que a gente pode levar para a sala de aula”. (S5CE- IES C). Esta expectativa encontra-se articulada ao sentido que o professor precisa acessar e construir um repertório de conhecimentos e estratégias para saber-fazer as suas atividades.

Sendo assim, os saberes da formação e os saberes da experiência relacionam-se na construção da profissionalidade docente e esse palco de tensões promovido por estas duas dimensões nos revelam que as estudantes-professoras da IES C não são meras consumidoras dos saberes da formação inicial, mas que a partir deles dialogam e os reconfiguram, assumindo o lugar de produtoras de saberes.

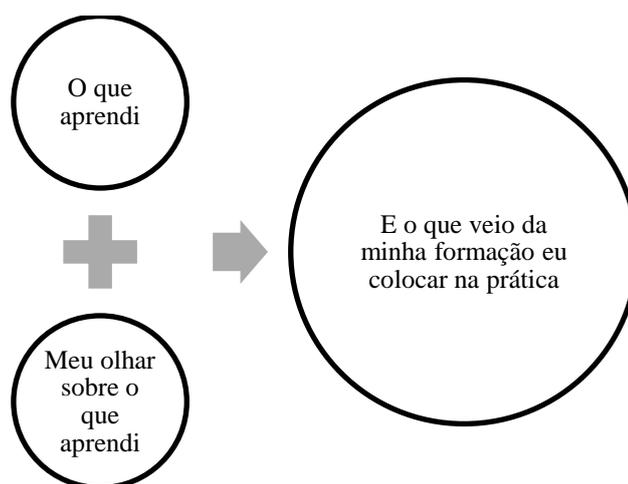
Este caráter dual que povoa os sentidos acerca dos saberes da formação e os da experiência e que configura uma espécie de distinção científico-acadêmica entre ambos, pode ser compreendido como fruto das tensões e conflitos na construção de sentidos nas políticas educacionais e curriculares, visto que a formação de professores

[...] têm sofrido orientações políticas contraditórias que ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática [...](LEITE; FERNANDES, 2010, p.199)

Tomando por base estas ideias os (as) estudantes-professores(as), concomitantemente, desejam assumir-se enquanto produtores de saberes-fazer e também desejam apropriar-se dos saberes-fazer existentes e convencionados socialmente como necessários para a prática docente. Contudo, não é nossa intenção afirmar que o interesse pelos conhecimentos práticos atrelam-se a uma lógica intelectual meramente técnica-burocrática.

Nessa direção, quando uma das estudantes-professoras afirma que “a disciplina vai me ajudar a exercer aquilo que eu aprendi, tendo um olhar sobre isso. E o que veio da minha formação eu colocar na prática”. (S6SE- IES C), o enunciado *‘exercer aquilo que aprendi’* nos revela que os conhecimentos fornecidos na formação inicial são elementares enquanto primeira instância do processo de profissionalização, mas, atrelado a esta interpretação destacamos o enunciado *‘tendo um olhar sobre’*, que nos permite interpretar a relação crítica que o sujeito estabelece com o objeto de estudo. No diagrama a seguir podemos identificar o entremeio situado no discurso de S6SE – IES C:

DIAGRAMA 10 – DISCURSO NO MODO DE ENTREMEIO



Consideramos, a partir do dispositivo acima, um movimento de construção de sentidos pautado no modo de entremeio, tendo em vista que mesmo esperando da Didática métodos e técnicas que possam ser incorporadas à sua profissionalidade, os(as) estudantes-professores(as) também superam o interesse na mera aplicabilidade dos

conhecimentos, na medida em que compreendem que mais que aprender os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, torna-se imprescindível dialogar e se posicionar perante os mesmos. Este movimento pode ser visto também, de uma outra maneira, no discurso de S6SE, quando nos fala que

A Didática *faz com que a gente tenha um outro olhar em sala de aula* entendeu? Porque foge do modo tradicional [...] e isso na sala de aula *vai fazer com que o docente trabalhe de uma outra forma* com os alunos, para que eles possam compreender melhor aquilo que está sendo ensinado. (S6SE- IES C)

A primeira vista, este discurso pode expressar um sentido técnico no que se refere à relação do sujeito S6SE- IES C com a Didática, ao afirmar que espera que este componente vá *fazer com que o docente trabalhe de uma outra forma com os alunos(A)*. Entretanto, numa formação anterior seu discurso também constrói um enunciado diferente, seja ele: *faz com que a gente tenha um outro olhar em sala de aula(B)*. Diante destes enunciados, compreendemos que mesmo esperando que a Didática realize mudanças em sua profissionalidade, S6SE-IESC revela no enunciado destacado **B** que o componente não vai modificar diretamente sua prática docente, como na perspectiva aplicacionista expressa no enunciado **A**. No entanto, poderá possibilitar um espaço de reflexão e apropriação de conhecimentos e saberes e estes sim, promovem um novo olhar sobre a sala de aula que pode influenciar e corroborar o desenvolvimento de profissionalidades.

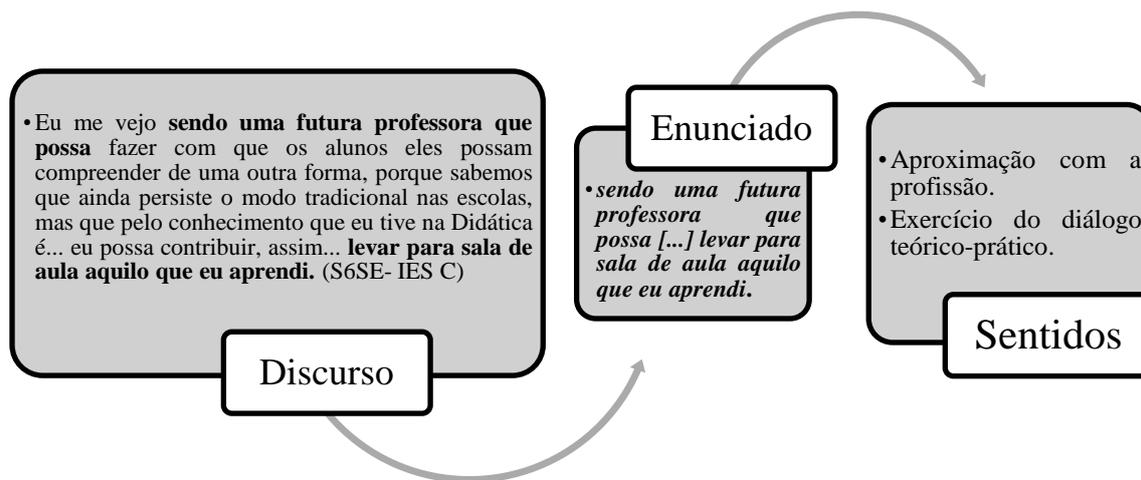
Nesse sentido, da expectativa sobre a contribuição da formação e do componente curricular, comungamos com a compreensão de Pimenta (2012) quando nos diz que

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes. (p.19)

Desvelamos, portanto, que a aproximação com a profissão e o exercício do diálogo entre as dimensões teóricas e práticas são fundantes na construção da profissionalidade docente, tendo em vista que para compreender a realidade e atuar no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem se fazem necessários saberes didáticos-pedagógicos. Porém não só eles, mas também saberes referentes às discussões filosóficas, sociológicas, psicológicas e epistemológicas que embasam as teorias da educação e da didática.

Estas questões perpassam a construção docente em vistas ao seu exercício profissional, identificando-se numa perspectiva imediata ou futura, como podemos observar nos sentidos de profissionalidade enunciados por S6SE-IES C:

DIAGRAMA 11 – SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE S6SE-IES C



Nessa direção, como podemos ver no quadro acima, o discurso de S6SE-IES C evidencia que a Didática possibilita uma aproximação com a profissão, pois embora a estudante-professora ainda não possua experiência na docência, lança-se como professora numa perspectiva de futuro, o que para nós representa um exercício de aproximação com a identificação profissional, proporcionada pelo exercício do diálogo teórico-prático proposto no trabalho deste componente curricular.

A estudante-professora S6SE- IES C explicita em seu discurso a aproximação com um dos principais desafios postos ao trabalho docente, tendo em vista que ao sinalizar o conhecimento de que o método tradicional de ensino é uma perspectiva recorrente nos processos de ensino-aprendizagem, nos revela que a prática é tomada, sim, como ponto de partida na apropriação e exercício de discussões teóricas. Assim, reconhecer esse desafio explicita a compreensão de que

a superação da ideia tradicional de ‘dar’ aula exige uma inversão da lógica de assimilação acrítica dos conteúdos [...] esse conhecimento exige do profissional de ensino a percepção do conhecimento como produto das intervenções dos sujeitos com o objeto de estudo e a história. (FARIAS, 2011, p.169)

Sendo assim, enfatizamos que por mais que a formação não consiga fornecer bases teóricas que fundamentem e norteiem suficientemente a prática docente, a discussão promovida e os conhecimentos mobilizados na Didática proporcionam uma aproximação e um conhecimento da realidade. Assim, “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica didática e se transforma na possibilidade de criar espaços [...] de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar”. (IMBERNÓN, 2011, p.15)

Nesse sentido, as bases formativas são tomadas como ponto de partida na reconfiguração dos saberes específicos da docência para as práticas cotidianas. Para tanto, a contribuição do componente reside na aproximação com os processos de ensino-aprendizagem, propiciando bases iniciais para compreender as salas de aula, bases que são potencializadas e aprofundadas em contato com a realidade e com o exercício profissional docente.

Precipuamente, com base nesta discussão identificamos que os discursos das estudantes-professoras da IES C também remontaram a necessidade de haver espaço na formação inicial para a partilha dos saberes-fazeres da experiência. Assim, quando S6SE-IES C nos diz: “**aprendi muito quando as minhas colegas falavam das turmas delas**”, nos chama atenção para a recorrência e importância dos relatos dos(as) estudantes-professores(as) com experiência, para a construção de profissionalidades na formação inicial. Para tanto,

Este é, na verdade, o grande desafio que se coloca aos professores na actualidade, o de partilhar o “acto de ensinar e de fazer aprender”. Dito de outro modo, é esta capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes[...]. (LEITE; FERNANDES, 2010, p.200)

Nesse movimento de partilhamento de saberes-fazeres e de sentidos, os(as) estudantes-professores(as) que já atuam aprofundam e sistematizam os saberes que constroem e reconfiguram na prática, assim como aqueles que ainda não exercem a docência tem a possibilidade de se aproximar das práticas já existentes e das situações-problema que emergem nos processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a possibilidade de configurar na Didática este espaço de socialização do que é ser, estar e fazer a docência, juntamente com o sentido de partilhamento fez emergir mais uma recorrência na produção discursiva das estudantes-professoras da IES C: a necessidade do componente curricular da Didática reconfigurar-se didática e

pedagogicamente para tomar as salas de aula e os saberes-fazer cotidianos como eixo formativo de seu trabalho. Conforme evidenciamos na seção a seguir.

Reformulação didático-pedagógica do trabalho com a Didática enquanto componente curricular

Mesmo frente aos sentidos de que a didática tem promovido uma ampliação acerca do olhar sobre a sala de aula, emergiram também, a partir dos enunciados das entrevistas de S5CE- IES C e S6SE- IES C, sentidos que nos revelaram a necessidade de uma reconfiguração da condução didático-pedagógica no trabalho com este componente na formação dos(as) estudantes-professores(as), necessidade que interpretamos como anúncio de que a ampliação do olhar sobre a sala de aula comporta também a aproximação com a prática docente nos seus saberes-fazer cotidianos.

Ressaltamos, inicialmente, que estes discursos constroem-se sob uma influência sócio-histórica, na qual vem sendo delineada “uma mudança de enfoque, evidenciando uma preocupação em relacionar estratégias e abordagens estudadas com a realidade da educação brasileira” (ANDRÉ, 2011, p.219). Sob esta ótica, a Didática tem trilhado um caminho de aproximação de suas discussões para a compreensão e o exercício da docência. Contudo, esta proposta encontra-se articulada a reflexões quanto à sua organização didático-pedagógica enquanto componente curricular na formação de professores.

Os estudos de Pimenta (2011, 2012), Libâneo (2012) e Candau (2013) nos apontam, nos últimos anos, fragilidades no que se referem à organização curricular da Didática nos cursos de Pedagogia, evidenciando dados que emergem a incipiência na articulação teórico-prática posta em exercício na formação dos futuros professores. Nesse limiar, nos remetemos à estudante-professora S5CE- IES C, quando nos diz que

A disciplina de Didática veio a contribuir bem mais quando eu fiz magistério do que aqui... porque aqui é uma formação mais teórica entendeu? Já no magistério ele falava da metodologia e já colocava dentro da sala de aula e daí foi contribuindo para a formação. Aqui é uma coisa mais teórica, num leva o aluno para a prática. (S5CE- IES C)

O discurso desta estudante-professora corrobora com a compreensão recorrente nos estudos dos autores supracitados, na medida em que a mesma evidencia que a Didática em seu curso “**não leva o aluno para a prática**” e em contrapartida expressa

maior identificação com as contribuições desse mesmo componente quando cursou o magistério. Frente a estes enunciados desvelamos o que, até então, diferencia a experiência com o mesmo componente curricular, embora que em espaços diferentes.

Vimos, então, com Alarcão (2011) que a Didática presente no currículo do magistério carregou em si, por muito tempo, “uma perspectiva normativa e prescritiva, passando a identificar-se com um conjunto de técnicas de ensino que os futuros professores devem seguir” (p.184). Tomando por base esta ideia, ressaltamos que a estudante S5CE- IES C nos diz que a Didática estudada no magistério trouxe maiores contribuições por esta apresentar um caráter instrumental arraigada de instrumentos e formas de lidar com as situações postas nos processos de ensino-aprendizagem, visto que em seu discurso identificamos o enunciado “**já no magistério ele falava da metodologia e já colocava dentro da sala de aula e daí foi contribuindo para a formação**”, reportando-se a possíveis ‘receitas’ de como ensinar.

Assentimos com Imbernón (2011), ao ressaltar que “a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialética”. (p.36). Dessa maneira, compreendemos que a relação teoria e prática não corresponde à mera ação de acessar conhecimentos, que por serem adquiridos na formação são julgados absolutamente teóricos, e transpô-los para a prática, tal como o movimento evidenciado no discurso de S5CE- IES C.

Nessa direção, partimos do entendimento de que a Didática assume seu papel na medida em que fornece subsídios teóricos que possibilitem enxergar, analisar e atuar no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem com o rigor teórico-metodológico que perpassa a reflexão, fundamentada teoricamente, pela prática. Analogamente, preparar o futuro professor para a atuação significa equipá-lo “com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas, tantas vezes imprevisíveis, da atuação pedagógica”(ALARCÃO, 2011, p.190).

Esta análise construída a partir do sentido possível do discurso de S5CE- IES C também é recorrência no discurso de S6SE- IES C. Contudo, esta estudante-professora ressalta: “Mas eu acho que dá para se aproximar alguma coisa do que a gente escuta com o que a gente faz.” (S6SE- IES C). Essa fuga discursiva nos revela aquilo que identificamos na categoria analítica anterior ao nos referirmos ao movimento de construção de sentidos pautado no modo de entremeio, sob o qual prática e teoria se revelam constantemente imbricados, tendo em vista que embora as estudantes-

professoras sinalizem que a contribuição é incipiente e que foi mais significativa em outras experiências formativas, identificamos que na formação inicial a Didática tem se constituído enquanto espaço de práxis.

Diante do exposto, podemos interpretar que não podemos falar e pensar acerca da Didática como se sobre a mesma pairasse um único e absoluto sentido, construímos nesta pesquisa a compreensão de que existem **Didáticas**, que assim como as **profissionalidades**, que se constituem em um constante movimento entre sujeitos, espaços e tempos históricos; evocam sentidos inconclusos, incompletos e inacabados. Portanto, as didáticas, mesmo possuindo um estatuto epistemológico próprio, recebem influencia das diversas áreas do conhecimento e dos tipos de formação e organizações curriculares nas quais se encontra inserida.

Assim, quando a estudante S6SE nos diz: “Eu achei que a disciplina foi distante da que eu tive nos estágios [...]”. (S6SE- IES C), seu discurso nos revela que a Didática que se manifesta nos componentes curriculares dos estágios supervisionados é diferente da Didática enquanto componente curricular, bem como diferente das didáticas vistas no magistério, na formação continuada promovidas nas escolas onde trabalham ou daquela presente nos cursos de pós-graduação.

Com isso, não queremos afirmar que a didática muda seu objeto conforme os espaços em que é trabalhada. Entretanto, estamos dizendo que a Didática adequa seu objeto e suas problematizações ao contexto e às questões que são tomadas como ponto de partida e ponto de chegada pelos sujeitos envolvidos na construção dos conhecimentos didáticos.

Compreendemos esse movimento respaldadas no que nos fala a AD, ao ressaltar que as formas de significar encontram-se diretamente influenciadas pelos contextos de produção, pelas experiências dos sujeitos que as mobilizam e pelo lugar que eles ocupam no espaço-tempo. Sendo assim, a natureza do objeto e suas maneiras de aproximação com a prática constroem-se frente às bases epistemológicas que norteiam a compreensão da Didática.

Mesmo diante do exposto, identificamos a validade dos sentidos que recorrem acerca da Didática ser reconfigurada a partir das questões curriculares referentes à sua organização e condução, o que não significa tornar a natureza da didática essencialmente prática e sim conjugar as dimensões técnicas e pedagógicas em sua composição.

Assim, ressaltamos “o envolvimento dos alunos em atividades de ensino como estratégia de mobilização dos conhecimentos no sentido de sua articulação e, ao mesmo tempo, como processo de estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática” (ALARCÃO, 2011, p. 200). Em face desta compreensão, destacamos que o objeto da didática não se encontra definitivamente criado, portanto a aproximação com a prática não desenvolve nenhuma profissionalidade absoluta, pois a prática se tece na complexidade dos processos de ensino-aprendizagem no cotidiano.

4.4- Tecendo uma rede discursiva entre os sentidos recorrentes dos (as) estudantes-professores (as): Diálogo entre as IES e os sujeitos da pesquisa.

Até aqui, desenvolvemos nossas análises a partir dos sentidos recorrentes nas especificidades que compõem cada grupo discursivo, o que nos possibilitou identificar, compreender e analisar as produções discursivas em suas singularidades. No entanto, não podemos deixar de evidenciar sentidos que estiveram presentes com maior recorrência nos discursos dos(as) estudantes-professores(as) das IES, bem como também, alguns sentidos menos recorrentes, porém intensos na presença, considerados por nós qualitativamente representativos.

As recorrências que estão em comum nos discursos de ambas as instituições e ambos os sujeitos compuseram o que Orlandi (2012) denomina de rede de sentidos, nos quais se inscrevem diálogos entre os discursos dos sujeitos e seus possíveis sentidos. A ideia de rede de sentidos se sustenta na compreensão de que há uma circularidade nos discursos produzidos, por entendermos que um discurso se articula e ganha sentido a partir de outro(s). Nessa direção, trabalharemos no próximo tópico o sentido da didática e sua relação com outros componentes curriculares que apresentam aproximações teórico-práticas com as discussões didáticas, como Currículo, Avaliação, entre outros e finalizamos situando alguns sentidos periféricos⁴¹ e suas importâncias na composição das tessituras discursivas.

⁴¹ Assim denominados por serem qualitativamente representativos, embora não componham o quadro de sentidos mais recorrentes nos discursos.

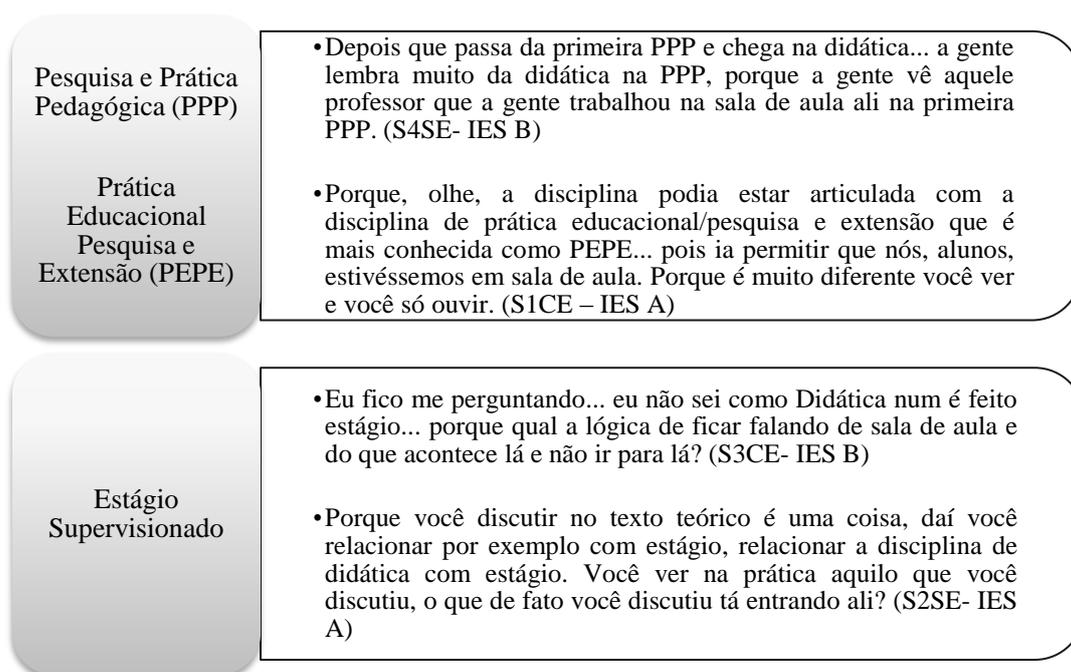
A relação da Didática com outros componentes curriculares do curso de Pedagogia

Ao se propor discutir e tomar como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem, a Didática encontra-se lançada ao exercício de dialogar com as diversas áreas do saber. Nesse sentido, “um dos desafios reside na necessidade de romper fronteiras e articular saberes [...] trabalhar de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo o cruzamento de saberes presentes no cotidiano escolar” (ANDRÉ; CRUZ, 2013, p.175), conjugando as contribuições de todas as áreas para a construção do saber-fazer docente.

Nessa direção, os discursos dos (as) estudantes-professores (as), sujeitos de nossa pesquisa das três IES, evidenciaram a recorrência da necessidade da Didática se articular com outros componentes curriculares do curso de Pedagogia, um sentido que se inscreve na discussão apresentada por André e Cruz (2013) e se aprofunda na medida em que nossos sujeitos destacam quais componentes curriculares apresentam possibilidade de diálogo e qual o lugar destes diálogos na construção profissional.

Sendo assim, os componentes curriculares recorrentes nos enunciados foram: a) Pesquisa e prática pedagógica (PPP) e Prática Educacional, pesquisa e extensão (PEPE); b) Estágio Supervisionado; c) Metodologias/Didáticas Específicas e d) Currículo e Avaliação. Enquanto primeira categoria temos os sentidos/componentes a seguir:

DIAGRAMA 12 - RELAÇÃO COM OS COMPONENTES PPP/ PEPE E ESTÁGIO



Na recorrência dos componentes curriculares referentes à pesquisa, exposto no diagrama acima ilustrado, visualizamos que tanto a PPP quanto a PEPE, são enunciadas por se apresentarem as(aos) estudantes-professores(as) como um caminho para se aproximar dos saberes-fazer de maneira dialógica e imersos nas salas de aula. Nessa direção, Rios (2012) nos fala que os componentes curriculares pautados no exercício da pesquisa têm possibilitado “revelar a presença de novos saberes, além dos saberes ‘clássicos’ trabalhados no referencial formativo” (p.114). Tomando por base estas ideias, traz-se para a Didática o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino articulado à pesquisa, uma vez que necessita, exponencialmente, dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão a sua volta e que emergem a partir das salas de aula como objeto de estudo, pesquisa e atuação.

Nessa direção, ao se lançar no exercício da pesquisa os (as) estudantes-professores (as) conjugam com os papéis de docentes e pesquisadores, construindo a compreensão de que suas profissões se compõem e se sustentam a partir do diálogo entre estas duas dimensões. Este lugar dado a intelectualidade na formação e no exercício da docência apresenta a premissa da relação dialógica entre teoria e prática, uma relação que configura e reconfigura os saberes-fazer mobilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a relação entre a Didática e os componentes pautados na pesquisa emerge do sentido de que

o professor precisa saber mobilizar todo o tipo de saber que possui [...] Dessa forma, o conhecimento profissional docente se distingue pela sua natureza mobilizadora e interrogativa. Mobilizar é articular elementos de natureza diversa num mundo complexo. Não é só a capacidade mobilizadora, mas também o questionamento permanente sobre a prática e sobre o conhecimento adquirido da experiência anterior [...] (ANDRÉ; CRUZ, 2013, p.172)

Tomando como referência os conhecimentos adquiridos a partir das experiências e o exercício de mobilizar saberes-fazer, que a medida em que são construídos e desenvolvidos são, também, questionados, vislumbramos a emergência do componente curricular estágio supervisionado como um espaço de articulação da docência e da pesquisa, contribuindo para uma profissionalidade docente-pesquisadora.

Nos discursos de S3CE- IES B e S2SE-IESA, expostos no diagrama 12 (p.166), identificamos que a didática e o estágio tem um objeto em comum, que é a sala de aula. O dito é que o Estágio Supervisionado precisa dialogar com a didática, ambos precisam estar imbricados, pois tomam como objeto de reflexão os processos de ensino-

aprendizagem e o movimento dos saberes-fazerem neles mobilizados. Assim, quando S2SE-IES A nos fala sobre **ver na prática aquilo que se discutiu**, seu discurso se inscreve num sentido de “estágio concebido para se efetivar como *lócus* relacional entre teoria e prática” (MELO, 2014, p. 18), sentido que tem perspectivado, também, o ensino e a pesquisa em torno da Didática, como nos diz Franco e Pimenta (2011).

Nessa direção, o Estágio emerge como componente que precisa se articular à Didática porque toma a prática docente cotidiana como *lócus* de produção e reconfiguração de saberes-fazerem no chão dos processos de ensino-aprendizagem, que são o objeto da Didática⁴². Sendo assim, as experiências advindas do estágio possibilitam o movimento entre o pensado e o vivido, o exercício da práxis, no qual os referenciais formativos retornam à prática, pois se constroem a partir dela, e abrem as tessituras discursivas que parafraseiam e diversificam os sentidos já existentes sobre saber e fazer a docência.

Mas, como nos explica Melo (2014), para isso, faz-se necessário “um estágio que aproxime a formação com o campo de atuação profissional e não se comporte apenas como a parte prática do curso, mas consiga também conjugar a teoria, considerando a experiência do professor como objeto formativo”. (p.19) Nessa direção, refletir e pesquisar o saber e o fazer profissional são dimensões que mobilizam a relação entre a teoria e a prática.

Partindo destas ideias, os componentes Pesquisa e Prática e o Estágio possibilitam a construção de uma profissionalidade reflexiva e pesquisadora, que articuladas às discussões Didáticas corporificam saberes-fazerem do exercício docente. Frente a estas questões, outros componentes emergiram dos discursos como sendo relacionados com a Didática por estarem diretamente relacionados com as práticas dos processos de ensino-aprendizagem, sejam eles a Avaliação e o Currículo, como podemos visualizar nos extratos que seguem:

Muitas coisas que eu vou resgatar como **avaliação** [...] para mim avaliação tá dentro já das discussões de didática, tanto é que tá uma pequena coisa, mas devia ser algo já incluída, porque tá tão parte do processo de ensino-aprendizagem. (S2SE- IES A)

Digamos com a questão do **currículo**, eu acho que seria importante a didática estar articulada. Assim, porque a gente vê muita coisa assim no currículo, que antes eu não tinha assim conhecimento, e com a didática, acho que junto favorecia... (S4SE- IES B)

⁴² Ver discussão promovida por Melo; Silva; Almeida (2014) sobre a construção histórica de sentidos sobre estágio supervisionado e didática nos cursos de pedagogia a partir das produções teóricas.

Os discursos de ambos os sujeitos relacionam a centralidade das abordagens avaliativas e curriculares nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, no campo do currículo, a presença de questões de ordem política e pedagógico-didática como nos fala Leite (2013), tem sido uma constante pensar a organização do trabalho e da prática docente a partir do cotidiano. Continuamente, a avaliação também “deve assumir um posicionamento pedagógico claro [...] pensada em função da totalidade do processo de ensino aprendizagem” (VEIGA, 2013, p.103). Estas ideias nos lançam para a compreensão de que o currículo e a avaliação, como áreas do saber voltadas para o ensinar e o aprender, ao serem conjugadas aos estudos da Didática trazem para a profissionalidade docente elementos de saber-fazer pautados na ideia de que antes de serem campos distintos, estas duas áreas disciplinares são inter-relacionadas .

No entanto, a possibilidade deste diálogo não revoga as especificidades que compõem estas áreas do saber, pois

o fato de a Didática constituir um domínio de conhecimentos voltado ao processo de ensino-aprendizagem faz com que a sua produção se aproxime e se confunda com a dos campos de currículo [avaliação] e de formação de professores [...] a convergência entre as áreas, se potencializadas, podem representar benefício para todas, desde que a especificidade de cada uma delas seja identificada, reconhecida e assegurada. (ANDRÉ; CRUZ, 2013, p.188)

Assim, o que estamos a significar é que a didática por tratar dos processos de ensino-aprendizagem engloba em suas discussões reflexões sobre o currículo e a avaliação. Nesse sentido, consideramos a necessidade de pensar as políticas e práticas curriculares do curso de Pedagogia tendo em vista a possibilidade de diálogo que ratifique seus estatutos científicos ao passo que sejam identificados os denominadores comuns.

Analogamente a esta discussão, emergiu como recorrência a importância de se estabelecer um diálogo entre a Didática e as Metodologias do Ensino, por se considerar que “[...] a gente viu práticas que poderíamos utilizar na sala de aula, métodos de ensino mesmo” (S6SE- IES C). Com isso, identificamos que pensar o trato didático a conteúdos específicos possibilita a construção de saberes-fazeres da profissionalidade na medida em que se reportam às necessidades práticas do cotidiano.

Assim, não estamos em busca da construção de um sentido meramente técnico e instrumental para fundar esse diálogo entre didática e metodologias. No entanto, consideramos pertinente resgatar o lugar das discussões que aproximem os (as)

estudantes-professores (as) em formação do seu fazer, a partir de uma aproximação inscrita na instrumentalização teórico e prática. Nesse sentido,

Como matérias de estudo e instrumentos do trabalho docente que se ocupa de investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem, a didática e as metodologias específicas fazem a ponte entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar, ajudando os professores a internalizar modos de ação assentados numa teoria prática e numa prática teórica. (LIBÂNEO, 2011, p. 17)

Assim, quando S2SE- IES A nos diz que

A gente discutiu muito da Didática Geral e não didáticas específicas, porque partiu do entendimento que a didática partiria da forma geral para a específica e não uma didática para cada área do conhecimento. Entretanto o que faltou posteriormente é ainda dizer o que de fato cabe ao professor fazer para diferenciar em cada disciplina, aí entraria a didática específica (S2SE- IES A)

Podemos identificar neste discurso que a articulação da Didática com as Metodologias do Ensino se apresenta como uma recorrência inscrita na relação interdiscursiva entre estas áreas, parte da

necessidade de criar condições para que o conhecimento didático possa ocupar um lugar central na formação [...] reconhecendo-a como um ramo da pedagogia, como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo é o ensino [...] reiteramos que a didática é imprescindível na formação de professores, uma vez que tem um corpo de conhecimentos próprios, que não é e nem pode ser importado de outras áreas do conhecimento, embora mantenha relação com outras áreas. (SGUAREZI, 2011, p.69)

Frente às discussões até aqui delineadas, entendemos que “a didática é detentora de um conhecimento específico, resultante da produção de teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender [...] mas, seu domínio de conhecimentos se faz presentes em diversas disciplinas nos cursos de formação” (ANDRÉ; CRUZ, 2013, p.189). Contudo, partimos da compreensão de que as abordagens e perspectivas que tangem seu trato nos cursos de Pedagogia emergem das políticas curriculares para a formação de professores, como também, da autonomia e movimentos de ressignificação que ocorrem no chão das IES.

Tomando por base esta ideia de que a perspectiva como a Didática é vivenciada nos cursos de formação tem relação com questões epistemológicas, políticas e teóricas; identificamos, no decorrer do trato analítico dos dados, que alguns sentidos fixados em apenas determinados grupos discursivos, se relacionavam com a concepção com a qual o professor de Didática trabalhava, ou seja, a didática do professor de Didática como influência na produção discursiva dos(as) estudantes-professores(as). Nessa direção, as

recorrências e especificidades das produções discursivas se relacionam com o espaço, o sujeito e o acesso à leitura da didática que foi realizada, ou seja, o conteúdo trabalhado.

Sobre isto, podemos ilustrar os exemplos de sentidos periféricos que emergiram das opções e posicionamentos teóricos-metodológicos dos (as) professores (as) de Didáticas de cada uma das IES campo de pesquisa, sejam eles: a) na IES A enfatizou-se a influência das tecnologias na didática; b) na IES B levantou-se a discussão de que professor não é educador e c) na IES C, o construtivismo emergiu como uma corrente relevante para os saberes-fazer docentes. Tais enunciados foram considerados periféricamente emergentes pois não reapareceram nas ementas ou nos PPC's, nem se estabeleceram com frequência nos discursos dos sujeitos; apareceram em virtude do direcionamento que, em algum tempo/momento, os (as) professores (as) deram. Foram questões periféricas, mas que revelaram para nós que não existe uma fixação última de sentidos acerca da Didática e suas contribuições para a formação e desenvolvimento das profissões.

Diante disto, conforme Osório (2011), “o professor de Didática se torna um mediador do conhecimento elaborado e desempenha um papel essencial na compreensão e no favorecimento do desenvolvimento da ‘profissão’ dos acadêmicos” (p.86). Nesse sentido, a didática do professor que ensina didática emergiu de forma periférica na pesquisa como uma influência no que os (as) estudantes-professores (as) produziram como discurso sobre didática. Contudo, este sentido se associa e interpela outros discursos, ou seja, ele tem um lugar de especificidade, mas esta especificidade se abre a uma rede discursiva.

Este capítulo compreendeu a culminância do exercício interpretativo cunhado por nós durante todo o percurso da pesquisa. As contribuições identificadas e os sentidos possíveis que emergiram nos encaminharam para a tessitura de algumas considerações em torno das análises e reflexões até aqui apresentadas. É nesse movimento de análise de nossas próprias análises e reflexão sobre nossas próprias reflexões que nos encaminhamos para as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que fizemos leva-nos a compreender melhor a definição de discurso: efeito de sentido entre interlocutores. (ORLANDI, 2012)

Nesta pesquisa, que trilhou discussões em torno das contribuições da Didática para o desenvolvimento da profissionalidade dos(as) estudantes-professores(as) de Pedagogia em três IES no agreste pernambucano, buscamos identificar a partir das produções discursivas de três grupos – ementas, PPC's e estudantes-professores(as)- os sentidos emergentes sobre os conhecimentos constituintes da profissionalidade docente. As discussões que promovidas pela Didática possibilitaram a construção dos saberes-fazeres da docência e os sentidos que emergiram em relação à contribuição do componente curricular da Didática para a construção da profissionalidade.

Frente a estes objetivos, identificamos que os discursos dos PPC's e das ementas de Didática das IES A, B e C se articularam em uma rede discursiva que nos revelou sentidos que convergiram para a uma configuração das contribuições do componente curricular da Didática para a profissionalidade dos(as) estudantes-professores(as). Nesse sentido, esta marca da circularidade entre os discursos representa que para se compreender determinado discurso faz-se necessário compreender sua formação discursiva, ou seja, o lugar no qual se inscreve e se enuncia, bem como nos possibilita compreender que nenhum discurso constrói sentidos isoladamente. Assim, os discursos das ementas dialogam e ancoram-se nos discursos dos PPC's dos cursos de Pedagogia e estes, por sua vez, se relacionam com os discursos das políticas educacionais e curriculares.

Nessa direção, vimos que é preciso, ao se aproximar das produções discursivas, compreender a relação entre os diversos contextos em que são configuradas, visto que os contextos de influência, de produção e da prática (BALL, 2001) não são excludentes, portanto, se interinfluenciam a nível local e global na produção de sentidos. Isso fica evidenciado quando identificamos que os discursos oriundos das produções acadêmicas, os discursos dos documentos analisados em cada IES e os discursos dos(as) estudantes-professores(as) apresentaram recorrências entre si e marcas discursivas historicamente inscritas nas discussões políticas, epistemológicas, sociais e econômicas.

Nesse sentido, este diálogo entre PPC's e ementas tornou possível a tessitura de sentidos corporificados em tipos de profissionalidades, tais sejam: pesquisadora, tradicional, reflexiva, política, organizativa, contextualizada, técnico-didático-

pedagógica. A configuração destas denominações emergiu da necessidade de evidenciar os saberes-fazeres mais recorrentes nas produções discursivas destes dois grupos em questão, bem como caminho para expressar um dos sentidos construídos nesta pesquisa: que a construção profissional docente, entendida enquanto processo, diz respeito a uma diversidade de profissões. Portanto, ao falar em profissão, no singular, num único sentido, silenciámos a pluralidade de saberes-fazeres que se configuram e reconfiguram nos processos formativos e de exercício profissional.

Dessa maneira, os sentidos da didática como espaço de práxis, espaço da construção dos saberes-fazeres da docência e de novos olhares sobre a sala de aula, que foram construídos a partir dos discursos dos (as) estudantes-professores (as) mostraram que a Didática precisa ser tratada como um componente curricular eixo da relação teoria e prática. Portanto, aproximar-se do exercício da docência tomando a prática como ponto de partida e ponto de chegada, mergulhada nos cotidianos dos processos de ensino-aprendizagem, mostra-se como elemento necessário no trabalho político-pedagógico desenvolvido na Didática.

Analogamente, ficou evidenciado que a Didática perpassa outros componentes curriculares na formação de professores, como o estágio supervisionado e as pesquisas e práticas pedagógicas por possibilitarem o exercício de se pensar, ser e estar na docência. Estas marcas discursivas possibilitaram a construção do sentido de que se faz necessário que as políticas curriculares para a formação de professores concebam o currículo e os componentes curriculares como produções discursivas que, pautadas na interdiscursividade, não podem estar circunscritas a momentos estanques da formação nem tampouco desconsiderar os diálogos que se estabelecem entre si.

Assim, viu-se que a relação da Didática com outros componentes curriculares do curso de Pedagogia mostrou-se como sentido recorrente nos discursos analisados, se inscrevendo como sentido da rede discursiva estabelecida nessa pesquisa. Em síntese, os enunciados revelaram que a Didática se ancora em outras áreas do saber e mobiliza construções teórico-práticas sobre as mesmas.

Nessa direção, as contribuições da Didática para a construção das profissões se relacionam com as contribuições do currículo, do estágio supervisionado, da avaliação, das pesquisas e práticas pedagógicas e das metodologias do ensino, face ao objeto que inter-relaciona tais áreas: os processos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, as IES enquanto espaços autônomos de resignificação e configuração da formação de professores confrontam-se com o desafio

de organizar o trabalho pedagógico com os componentes curriculares almejando a interação entre os conhecimentos mobilizados nas especificidades de cada área.

Tomando por base estas ideias, assumiu relevância nesta pesquisa a didática do professor de Didática, que emergiu como uma das influências nos sentidos construídos pelos(as) estudantes-professores(as) sobre as contribuições da Didática e sua relação com outros componentes do curso de Pedagogia. Assim, a perspectiva como a Didática foi trabalhada, como componente em cada IES e em cada experiência formativa dos (as) estudantes-professores (as) possibilitou a construção diversificada de saberes-fazeres profissionais.

Diante destas questões, vislumbramos o movimento de reconfiguração entre o pensado-vivido no componente curricular, nos quais a autonomia do professor de Didática e sua formação discursiva tecem formas de construir e vivenciar este componente nos cursos de Pedagogia. Tal sentido encontra-se evidenciado quando identificamos que mesmo os PPC's e as ementas não mencionando em seus discursos a relação da Didática com outros componentes curriculares, os (as) estudantes-professores(as) expressaram a ocorrência e a recorrência destas relações em suas experiências formativas.

No que se refere às contribuições da Didática para a construção das profissões dos(as) estudantes-professores(as), restou claro em seus discursos que se reconhece o caráter teórico-prático que perfaz as discussões estabelecidas no componente curricular, contribuindo para os(as) estudantes-professores(as) refletirem sobre sua profissão, sua formação, seu exercício profissional e suas especificidades, os processos de ensino-aprendizagem e os saberes-fazeres mobilizados nesses processos.

No entanto, os discursos também sinalizaram a necessidade de aprofundamento do exercício de diálogo teórico-prático promovido neste componente curricular, face a necessidade de se aproximar mais do cotidiano e das necessidades reveladas no movimento entre o saber e o fazer docente. Este sentido apresentado, denotou a emergência de paradigmas político-curriculares que concebiam as salas de aulas e os sujeitos que as compõem como tradutores, ressignificadores e produtores de saberes-fazeres que precisam assumir o espaço de referencial formativo nas políticas curriculares de formação de professores. Nesta direção, os currículos e os componentes curriculares compuseram-se não apenas como objetos de estudos e sim como sujeitos do conhecimento.

Diante do exposto, assumir o exercício de analisar discursos se constituiu, nesta pesquisa, numa relação para além do método e da teoria que perspectiva a AD, pois, perpassou nosso conhecimento de ser e estar no mundo. Com isso, estamos dizendo que enquanto sujeitos e pesquisadoras precisamos nos situar no mundo, nos aproximar do nosso lócus discursivo e sermos conhecedoras do nosso contexto social e histórico, visto que, foi a partir do nosso lugar no mundo que as interpretações aqui apresentadas se tornaram possíveis.

Talvez seja esta dimensão, enquanto sujeito que ocupa espaços e possui experiências heterogêneas, a mais complexa na constituição do pesquisador e na construção de sua pesquisa. Aquilo que enriquece e que confere especificidade ao que produzimos, também, por ora, apresenta-se como limites. Contudo, um conhecimento que apresenta limites não necessariamente será um conhecimento limitado. Entendemos os limites como inacabamentos, inconclusões e, nesta direção, “o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível”. (ORLANDI, 2012, p.152).

Assim, até aqui estamos falando da incompletude que é própria da natureza do conhecimento e dos discursos, mas também se faz necessário sinalizar a incompletude do olhar do próprio pesquisador, que no exercício de aproximação com o objeto descobre que não consegue apreende-lo em sua totalidade. Tal descoberta se corporificou nesta pesquisa quando identificamos que os discursos de nossos(as) estudantes-professores(as) ampliaram e sinalizaram a incipiência de nosso referencial teórico.

Tomando por base estas ideias, a tessitura de nossas análises solicitou uma revisitação aos nossos aportes teóricos, movimento no qual aquelas discussões que representaram nossa lente em dados momentos da pesquisa, recebem, por sua vez, as contribuições do que emergiu no campo empírico, nos discursos dos sujeitos.

Nessa direção, este limite não se configurou nesta pesquisa enquanto elemento que imobilizou o desenvolvimento das discussões as quais nos propomos nesta investigação. Pelo contrário, nos solicitou a mobilização e ampliação de diálogos teóricos que conseguissem nos aproximar das questões que recorriam nas produções discursivas em análise.

Diante deste movimento foi possível identificarmos que o componente curricular da Didática e os sentidos que movimentam e permeiam esta área do saber apresentam uma diversidade de contributos para o(a) estudante-professor(a) se pensar enquanto

profissional, pensando a sala de aula como espaço de tradução e ressignificação de seus posicionamentos teóricos em práticas reflexivas. Nessa direção, a Didática, enquanto eixo teórico-prático na formação inicial trata não apenas da profissionalidade, mas, de profissionalidades que se desenvolvem no modo de entremeio, a partir dos sentidos já construídos e os que estão por emergir, nos espaços que imbricam o pensado-vivido.

Assim sendo, os sentidos construídos nesta pesquisa nos possibilitam compreender as profissionalidades como conjuntos de saberes-fazer docentes que são mobilizados cotidianamente nos processos de ensino-aprendizagem, mas que iniciam suas configurações, ao passo que os (as) estudante-professores (as) se aproximam das especificidades de seu exercício profissional.

Compreendemos também, que as especificidades do exercício docente se relacionam com as necessidades que emergem dos contextos de atuação, sejam saberes-fazer políticos, pedagógicos, técnicos, didáticos, reflexivos etc., além de que tais saberes-fazer são complementares e se configuram a partir de uma rede de discursividades. Nessa direção, as contribuições da Didática se referem à possibilidade da mesma se constituir enquanto espaço de socialização dos saberes-fazer existentes, buscando também problematizar a realidade como mecanismo de formação de uma intelectualidade profissional docente autônoma e crítica, em prol da construção de novos saberes-fazer.

Nesse sentido, reportamo-nos ao relato que apresentamos na introdução desta pesquisa, no qual uma estudante-professora afirmou se sentir mais preparada para ser pesquisadora do que para exercer a docência em sala de aula. Este discurso nos inquietava, pois, a partir dele pensávamos que o curso de Pedagogia se mostrava tão distante da prática docente cotidiana ao ponto que estaria a tratando apenas como objeto de estudo e teorizando sobre a mesma.

Contudo, frente aos sentidos construídos nesta pesquisa identificamos que há uma relação teoria-prática que toma a docência como base das profissionalidades dos(as) estudantes-professores(as), relação esta imbricada com os diversos saberes-fazer, entre eles o saber-fazer enquanto pesquisador. Nessa direção, apenas subjetivamente podemos apartar a dimensão pesquisadora da docência, visto que esta é uma dimensão de sua profissionalidade que diz respeito ao caráter intelectual que incorpora especificidade à profissão.

Tomando por base estas ideias e entendendo que nenhuma pesquisa fixa sentidos últimos às suas investigações, este percurso em fase de conclusão fez emergir novas

curiosidades epistêmicas, que, envoltas no que já foi dito até aqui, anunciam a possibilidade de novos dizeres. Como nos diz Orlandi (2012), “outras questões que foram tocadas não são menos importantes e ficam à espera de um desenvolvimento mais amplo, embora já possamos avançar certas perspectivas” (p.144).

Assim, compreendemos que existem profissões construídas pela relação docente com a formação inicial, conforme identificamos em nossa pesquisa. Contudo, nos inquieta saber como se dá o movimento de ressignificação e (re)construção das profissões na relação com outros elementos que compõem a formação discursiva do docente, mais precisamente no campo da experiência profissional, congregada pelas práticas cotidianas.

Nesta direção, ao percebermos que as profissões são tecidas por saberes-fazer cotidianos, sendo a formação inicial o lócus em que nascem no movimento de construção profissional, nos mobilizamos a, em pesquisas posteriores, compreender o movimento de (re) configuração das profissões a partir da relação estabelecida entre os referenciais formativos dos saberes-fazer da graduação em Pedagogia e as necessidades que emergem do cotidiano em direção à prática docente.

Por partirmos da compreensão de que os saberes-fazer não são fixos e, portanto estão num movimento contínuo de configuração e reconfiguração, recorrem outros questionamentos a partir desta pesquisa: Como as profissões configuradas na formação inicial se reconfiguram frente às tessituras cotidianas da prática docente? Como novas profissões se configuram nesse movimento entre os saberes-fazer? Destas questões, tantas outras são possíveis, o que, para nós, figura como o movimento que caracteriza a relação entre o sujeito, a pesquisa e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. **The system of professions: an essay on the division of expert labour**. Chicago: University of Chicago, 1988.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação à profissão: O espaço social do conhecimento prático/profissional. Trabalho apresentado a 29º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais. **Anais...**, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Contribuições da Didática para a formação de professores- Reflexões sobre o seu ensino**. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. P.179-214.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. As políticas curriculares para a formação de professores. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Maceió – Alagoas, **Anais...** 2007.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e Processos de Reformulação Curricular nas Instituições de Ensino Superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a formação de professores: uma análise do currículo vivido pelas IES no curso de Pedagogia**. Relatório Técnico Final. Caruaru: CNPq, 2012.

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto – Portugal, v. 23, n. 23, p. 119-135, março/junho. 2013.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.02, p. 1440- 1456, maio/out. 2014.

ALMEIDA, Patrícia Cristina; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. Trabalho apresentado a 28º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2005.

ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de professores: Pensar e fazer**. 11ª Ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências no ensino de Didática no Brasil**. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.215-230.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: Como e para quê? IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Lições de Didática**. 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012.p. 123- 134.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CRUZ, Gisele Barreto da. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. IN: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto. (Orgs.) **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.p.167- 191.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?**. 2ª Ed., Campinas (SP): Papirus, 1993. P.11-34.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. IN: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.39-69.

BALL, Sthefen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, Sthefen. Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa (org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em Didática: Realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. P. 94- 118.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. BIB. Rio de Janeiro, nº 36, 2º semestre 1993a, pp. 1-116.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Reconstruindo as Minas e Planejando as Gerais: Os Engenheiros e a Constituição de Grupos Sociais**. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 1993b.

BATISTA NETO, José. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do estado. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Belém – Pará, **Anais...** 2005.

BOURDONCLE, Raymond. La Professionalisation des Enseignats: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. **Revue Française de Pédagogie** – recherches em éducation, França, 1991, V.1, n. 94, p. 73-92, jan/fev/mar. 1991.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a Educação**. Questões da nossa época. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 55-65.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação** – Conversas com Pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola, Editora PUC-RIO, 2002.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. Trabalho apresentado a 29º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2006.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Mudanças curriculares nos cursos de formação de professores. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus - Amazonas, **Anais...** 2011.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.13-24.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. IN: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.7-19.

CARMO, Maria Cláudia Silva. A didática na formação docente: Relato de experiência com estudantes dos cursos de licenciatura de matemática e geografia. Trabalho apresentado ao 15. Encontro Nacional de Pesquisa e Prática pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.

CARMO, Maria Cláudia Silva do. Estudos preliminares sobre “políticas de sentido” da didática na formação docente. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Manaus – Amazonas, **Anais...** 2011.

CARMO, Priscilla Maria Silva. **Pesquisa e prática pedagógica**: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2013.

CARVALHO, Antônia Dalva França; DOURADO, Anne Caroline Soares. A epistemologia da prática na formação docente: compreendendo a racionalidade pedagógica do curso de pedagogia da UFPI. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Manaus – Amazonas, **Anais...** 2011.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CNPq, PROPESQ/UFPE. **Políticas curriculares para a formação de professores**: Uma análise do currículo vivido pelas Ies no curso de Pedagogia. Relatório Técnico Final, 108 págs., Caruaru, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores: Um campo de disputas. Trabalho apresentado a 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal – RN, **Anais...** 2011.

DUBAR, Claude. A socialização - construção das identidades sociais e profissionais. **Coleção Ciências da Educação**. Porto Editora. Portugal, 1997.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Políticas curriculares: Algumas considerações. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió - Alagoas, **Anais...** 2007.

FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia (PPC)**. Maio de 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo uma profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas. Trabalho apresentado a 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu- Minas Gerais, **Anais...** 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. A didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: Uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas? Trabalho apresentado a 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, agosto. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª Edição. Porto Alegre: Editora Artmed. 2009.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Os lugares e os sentidos da Formação Docente. Trabalho apresentado a 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas – Minas Gerais, **Anais...** 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Didática embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIDSON, Eliot. **Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. Trad. André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e didático**. 9ª Ed. Campinas – São Paulo: Papirus Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água– São Paulo, 1997 .
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GAUTHIER, Clermont. (Org.) **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. 3ª Edição. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí- Editora Unijuí, 2013.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos. Para quem escrevemos – O impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3. ed. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010, p. 1355 – 1379.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Cidade? Maio/Ago. 2007 v.12 n. 35 ISSN 1413-2478.
- GUERRA, Miriam Darlete Seade. A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina didática. Trabalho apresentado a 31º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2008.
- HOLANDA, Lara Söldon Braga; SOUZA, Vinícios Rocha de; THERRIEN, Jacques. Epistemologia e Saberes: a prática como referencial formador nos cursos de licenciatura. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Maceió – Alagoas, **Anais...** 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARSON, M. S. **The rise of professionalism: a sociological analysis**. Berkeley: University of California, 1977.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares**: Que possibilidades e que constrangimentos? Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus **professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: Para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: O caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. Trabalho apresentado ao 15. Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013a. p. 131-166.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 35-60.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **“Professor não dá aula, professor desenvolve aula”**: Mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização — O caso de professores de ensino médio. 2011. 297f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.) **Panorama da Didática**. Ensino, prática e pesquisa. Campinas (SP): Papyrus, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. pp. 25-34.

LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lígia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Outubro, 2010. 1 CD-ROM.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: Legitimação e Resistência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MACEDO, Lucinalva da Silva. O discurso da resistência e a formação de professores. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Belém- Pará, **Anais...** 2005.

MACÊDO, Valcinete Pepino de; CABRAL NETO, Antônio. Formação de professores e novas demandas educacionais. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Manaus – Amazonas, **Anais....** 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATE, Cecilia Hanna. O que se quer da didática? Trabalho apresentado ao 14º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Porto Alegre, **Anais...** 2008.

MEDEIROS, Maria das Neves de; OLIVEIRA, Rosalba Lopes de. A didática sob a ótica dos alunos do curso de pedagogia do ifesp: Questões iniciais. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus - Amazonas, **Anais...** 2011.

MELO, Ferreira Geovana. Formar Professores: Para que? Para quem? Trabalho apresentado a 27º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas – Minas Gerais, **Anais...** 2004.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. (188 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de; SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. A construção histórica de sentidos sobre estágio supervisionado e didática nos cursos de pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Espanha, v. 9, n. 1, p.60-70 , jan/mar. 2014.

MENDES, Olenir Maria; VALENTE, Lucia de Fatima; OLIVEIRA, Dayane Garcia. O ensino de didática na voz dos(as) estudantes: elementos que compõem a arquitetura da aula. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.

- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.) **Currículo: Políticas e Programas**. 13ª Edição. Campinas: São Paulo – Editora Papyrus, 2011.
- MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2005.
- NAGEL, Lizia Helena. A didática não foge à moda. Trabalho apresentado ao 14º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Porto Alegre, **Anais...** 2008.
- NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Didática: Diversos olhares e perspectivas na formação do Docente. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.
- NOIREL, Gérard. Naissance du métier d'historien. **DOSSIER**. Genèses. 1. Sept. 1990, p. 58-85.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº ?, 1991.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez Editora, 2011. p.127-158.
- NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2007.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; BRITO, Aline Pissiali; CONCEIÇÃO, Daniele da Costa. A didática no curso de pedagogia: Necessária ou prescindível? Trabalho apresentado ao 11º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2002.
- OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, Verônica Borges de. Currículo e formação de professores: Discursos da profissionalização docente. Trabalho apresentado a 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia - Goiás, **Anais...** 2013.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O (des)lugar da Didática em Instituições Federais de Ensino Superior. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.) **Panorama da Didática**. Ensino, prática e pesquisa. Campinas (SP): Papyrus, 2011. P.73- 100.

OTT, Margot Bertolucci. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 45-68.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento Profissional de Professores: Cultura Profissional e Desafios da Profissionalização. Trabalho apresentado a 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2005.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Elaboração dos novos currículos das licenciaturas: Negociações disputas e relações de poder. Trabalho apresentado a 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2005.

PERRUSI, Artur. **Tirania da Identidade**: Profissões e Crise Identitária entre Psiquiatras. 2004. Tese (Doutorado em?) – PPGS, UFPB, João Pessoa, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-92.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. IN: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **Didática embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.15- 41.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- RAYS, Osvaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 43-52.
- RIVAS, Rossana de Jesus Rocha de Castro. Formação de Professores: Contribuição da didática na prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia da UFAM. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.
- ROCHA, Áurea Maria Costa. Formação dos professores no curso de pedagogia um olhar a partir da reforma curricular. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Maceió – Alagoas, **Anais...** 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, Jan./Abr, nº. 34, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.63 – 88.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo** – Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.37-52.
- SARTI, Flavia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. Cidade? - v. 18, n.30, jan.-jun., 2008, p. 47-65.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. En defensa de la profesionalidad docente. A página da Educação. Espanha, N.º 149, Ano 14, Outubro, 2005. p.18.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: O caso da universidade federal de mato grosso. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001). Trabalho apresentado a 28º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – Minas Gerais, **Anais...** 2005.

SILVA, Carmem Silva Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** 3ª Ed. Autores Associados. 2006

SILVA, Dinalva Clara Monteiro Santos. Formação de professores e saberes docentes: Reafirmando a relevância dos saberes experienciais. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Belém – Pará, **Anais...** 2005.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTIAGO, Maria Eliete. Expansão do sistema educacional superior: A construção do mercado de educação na formação de professores(as). Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Belém – Pará, **Anais...** 2005.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTIAGO, Maria Eliete. A resignificação dos modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as). Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Maceió – Alagoas, **Anais...** 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e apolítica do teto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da Didática em cursos de licenciatura. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.) **Panorama da Didática.** Ensino, prática e pesquisa. Campinas (SP): Papirus, 2011. P. 51-71.

SOUZA, João Francisco. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia nosso saber.** Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2009.

SOUZA, Vinícios Rocha de; THERRIEN, Jacques. Epistemologia da prática e formação de professores: Compreensões, críticas e orientações acerca da prática e dos estágios curriculares. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Belém- Pará, **Anais...** 2005.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, Jan./Fev/Mar/Abr, nº. 13, p. 5-13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e Ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis Pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Cristalina, GO. Vol. 1, n. 1, p.129-147, Maio/2009.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática. Trabalho apresentado ao 14º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Porto Alegre, **Anais...** 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – Centro Acadêmico do Agreste/CAA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia (PPC)**. Outubro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – Centro Acadêmico de Garanhuns /CAG. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia (PPC)**. Setembro de 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** 2ª Ed., Campinas (SP): Papyrus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas (SP): Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Lições de Didática**. 5ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

VIANA, Isabel Cunha. Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal. IN: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José

Augusto.(Orgs.) **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. P.97- 130.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. V1. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dezembro, 2003.

ANEXO 1 - PLANO DE ENSINO DE DIDÁTICA DA IES C



Associação Diocesana de Ensino e Cultura de Caruaru
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
 Recredenciada pela Portaria Ministerial Nº 1.230, de dezembro de 2013 D.O.U. 20.12.2013
 CNPJ – 10.019339/0001-93
 Rua Azevedo Coutinho, S/N – Caruaru – PE
 Telefax: (81) 2103.3901 / (81) 2103.3900
 E-mail: fafica@fafica.com Site: www.fafica.com

PLANO DE ENSINO

CURSO : PEDAGOGIA
 DISCIPLINA: DIDÁTICA II
 PERÍODO: 6º

EMENTA	Estuda a organização da educação no ensino fundamental e suas implicações didáticas. Organização dos espaços e tempos e as relações interativas no ambiente escolar. Planos e processos de planejamento.
OBJETIVO GERAL	Compreender a organização do trabalho docente, em seus aspectos teóricos e práticos, em função do processo de construção do conhecimento escolar.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	-Discutir diferentes perspectivas de organização didático-pedagógico no cotidiano escolar, identificando os seus efeitos sociais, políticos e culturais ; - Possibilitar uma compreensão crítica dos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental ; -Refletir sobre a constituição e a estruturação do trabalho docente, bem como sobre a atuação do professor ; -Compreender a sala de aula, como espaço onde ocorre um complexo trabalho humano interativo-coletivo, um espaço de discussões, conflitos, informações, emoções, desejos e interesses.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	A SALA DE AULA - Espaço de construção e mobilização de saberes -Espaço político-pedagógico -As relações interativas em sala de aula -Espaço de pesquisa e desenvolvimento profissional. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA -O trabalho pedagógico com projetos -Planejamento de projetos de trabalho O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO -Relação planejamento e função da escola -Planejamento de sequências didáticas

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Os conteúdos serão trabalhados através de aula expositiva dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras , estudos , produções de textos e apresentação de seminários.
AVALIAÇÃO	O sistema avaliativo será realizado de forma qualitativa e contínua individual e coletivamente, envolvendo os múltiplos aspectos da ação pedagógica, com especial atenção ao desempenho dos sujeitos e à relevância dos saberes.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	CANDAU, Vera Maria (Org.). A Didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. LEANDRO, Karnal (org). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2012. MACEDO, Lino. Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	FAZENDA, C. A. Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1995 NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Org.). Prática Pedagógica e formação de professores. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

ANEXO 2 - PLANO DE ENSINO DE DIDÁTICA DA IES A



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
 Av. Bom Pastor, S/N, Boa Vista, CEP: 55.292-901, Garanhuns - PE.
 Tel: (87) 3761.0882 / 3761.0969
<http://www.uag.ufpe.br>



PLANO DE ENSINO

I - IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Licenciatura em Pedagogia
 MODALIDADE: Presencial
 DISCIPLINA: Didática

PRÉ-REQUISITO: (X) OBRIGATORIA () OPTATIVA

DEPARTAMENTO: Unidade Acadêmica de Garanhuns
 PROFESSOR RESPONSÁVEL: Tainah de Brito Barra Nova.

Ano: 2014

Semestre Letivo: (X) Primeiro () Segundo

Total de Créditos (se for o caso): 3

Carga Horária: 45 horas

II - EMENTA

Interpretação da ação pedagógica como uma prática social. O trabalho docente no contexto escolar e social: educar para a cidadania. Trajetória histórica da Didática. A didática no contexto da educação brasileira. As Relações entre ensino e pesquisa. A prática didática: currículo, planejamento e avaliação.

III - OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- Situar os principais elementos constitutivos da trajetória histórica da Didática.
- Refletir sobre o papel da didática na formação de professores.
- Compreender a prática de ensino como eixo estruturador da docência.
- Identificar os elementos constitutivos da Didática, sistematizando conceitos, princípios teóricos e suas manifestações em situações de aprendizagem.
- Estabelecer relações entre o ensino e a pesquisa em didática.
- Analisar a didática no universo das novas tecnologias.
- Compreender as concepções e os usos do currículo, do planejamento e da avaliação no campo da didática
- Estabelecer relações entre o campo da Didática e o campo das didáticas específicas.
- Estabelecer relações entre avaliação da aprendizagem e didática
- Situar os fenômenos didáticos no campo de estudo da Didática.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Didática: uma retrospectiva histórica.
- Correntes e tendências didático-pedagógicas.
- O papel da didática na formação de professores.
- Sequência didática, conteúdos de ensino e objetivos educacionais.
- As relações entre ensino e pesquisa em didática.
- A didática e as novas tecnologias.
- O planejamento e avaliação na organização do ensino.
- A didática e o currículo por competências.
- Didática e didáticas específicas: relações e sentidos.
- Relações entre avaliação da aprendizagem e didática
- Fenômenos didáticos.

V - MÉTODOS DIDÁTICOS DE ENSINO

- (X) Aula Expositiva
- (X) Seminário
- (X) Leitura Dirigida
- () Demonstração (prática realizada pelo Professor)
- () Laboratório (prática realizada pelo aluno)
- (X) Trabalho de Campo
- (X) Execução de Pesquisa
- (X) Outra. Especificar: Recursos de multimídia: Vídeo (DVD).

VI - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação terá como foco o processo de construção do conhecimento pelos graduandos e estará embasada sobre os princípios da transparência, da flexibilidade, da cooperação. Instrumentos para acompanhar o desempenho dos alunos (individual e em grupos): a frequência e a participação nos debates em sala de aula, atividades escritas, trabalho de campo, estudo dirigido e apresentação de seminários.

Data	CONTEÚDO
04/04	Concepções prévias dos estudantes sobre didática / Apresentação e discussão do Programa da disciplina (Contrato Pedagógico).
11/04	Semana de Pedagogia
18/04	Didática: uma retrospectiva histórica.
25/04	Didática: uma retrospectiva histórica.
02/05	O papel da didática na formação de professores.
09/05	O papel da didática na formação de professores.
16/05	O papel da didática na formação de professores.
23/05	Sequência didática, conteúdos de ensino e objetivos educacionais.
30/05	1ª VA
06/06	Sequência didática, conteúdos de ensino e objetivos educacionais.
13/06	Sequência didática, conteúdos de ensino e objetivos educacionais.
20/06	O planejamento e avaliação na organização do ensino.
27/06	O planejamento e avaliação na organização do ensino.
04/07	O planejamento e avaliação na organização do ensino. Apresentação dos planejamentos

11/07	Prática Pedagógica e Formação de Professores
18/07	Prática Pedagógica e Formação de Professores
25/07	2ª VA
01/08	Encerramento da disciplina
08/08	3ª VA
18/08	Prova Final

VIII – BIBLIOGRAFIA

BÁSICA:

- BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JR., Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. v.1.
- CANDAUI, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- LIBÁNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flavio B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 14ª ed. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1). São Paulo: Libertad, 2005.
- VEIGA, Ima Passos A. (Org.). **Repensando a didática**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não? 13ª ed.** Campinas: Papirus, 2002.
- _____. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

COMPLEMENTAR:

- ALONSO, Ángel San Maritim. **Os métodos e as decisões sobre os meios didáticos**. In: SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma Tecnologia educacional**. Artmed, 1998. PP. 72-96.
- ANTONIA, Osima Lopes et al. **Didática uma retrospectiva histórica**. In: _____. **Repensando a didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1991. Cap. 2, p. 25-40.
- BRENNAND, Edna G de G. **"hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação"**. In: III ENDIPE, 13., 2006. Recife. **Educação formal e não formal, processos formativos**. Recife: UFPE, 2006. p. 199-211.
- BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.
- BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JR., Celestino Alves da. (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. v.1.

CANDAUI, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: _____. **A didática em questão**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. pt. I., p. 13 – a 24.

_____. **Tem sentido hoje falar de uma Didática Geral?** In: _____. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. pt. I, item 4, pp. 33-39.

CANDAUI, Vera M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANO, Sérgio E. M. **Revisitando os objetivos da educação**. Sérgio E. M. Castanho. In: VEIGA, Ima Passos de Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2001.

CATANI, Denice Bárbara, et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

D'ALMORE Bruno. **O Contrato didático**. In: _____. **Epistemologia e didática da Matemática**. São Paulo: Escrituras, 2005.

DEVELAY, Jean-Pierre Astoffi. **A didática das ciências**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

JAIME Cordeiro. **O pensamento didático: alguns autores e suas idéias**. In: _____. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 165-186.

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ima Passos de Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991. Cap. 3, p.41- 64.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: _____.

CANDAUI, Vera Maria. **A didática em questão**. Org.: Vera Maria Candau. Vozes, 2008. 28 ed. p. 25 à 34.

MANATA, Dora Vianna. **Planejamento docente, questão didática**. **Revista de educação da AEC, Brasília**, Ano 33, n. 132, p. 7-19, abr/jun-2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação).

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

NASCIMENTO, L. C. **Avaliação**. In: **I Conferência Municipal de Educação de Olinda – Educação Cidadã: desafio para o governo popular** (Documento final). Olinda, fev. 2004.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. v.1.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1993.

PENIN, Sônia. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- MOURÃO, Airmanda Rachael Botelho. O Currículo por Competência e a Formação de Professores. III ENDIPE, 13., 2006, Recife. *Educação formal e não formal, processos formativos*. Recife: UFPE, 2006. p. 259-270.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). São Paulo: Cortez, 1997. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, p. 131-157.
- PAIS, Luiz Carlos. O jogo pedagógico ou contrato didático. In: _____. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-87. _____. *Cotidiano escolar e os efeitos didáticos*. In: _____. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 89-98
- PIMENTA, Selma Garrido. Didática, Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Eliana F. Arantes; CHAVES, Ivatias Sandramara (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 48-56.
- RHOR Ferdinand. Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática de ensino. In: III ENDIPE, 13., 2006, Recife. *Educação formal e não formal, processos formativos*. Recife: UFPE, 2006. p. 423-450.
- Revista Nova Escola. Ano XXXIII, N. 213, Jun/Jul. 2008. 44-86.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: *A prática pedagógica do professor de didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. 10 ed.
- _____. VEIGA, Ilma Passos A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1999.
- WACHOWICZ, Lillian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989.

Garanhuns, 25 de fevereiro de 2014.


Tainah de Brito Barra Nova

ANEXO 3 - PLANO DE ENSINO DE DIDÁTICA DA IES B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Prática de Ensino
<input type="checkbox"/> Atividade complementar	<input type="checkbox"/> Módulo
<input type="checkbox"/> Monografia	<input type="checkbox"/> Trabalho de Graduação

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/> OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/> ELETIVO	<input type="checkbox"/> OPTATIVO
---	----------------------------------	-----------------------------------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
EDUC 0006	Didática	60	-	04	60	3º

Pré-requisitos	não	Co-Requisitos	não	Requisitos C.H.	
----------------	-----	---------------	-----	-----------------	--

EMENTA

Pressupostos teóricos, históricos, sociais e políticos da didática. Implicações da didática no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O ato educativo e a relação professor-aluno-conhecimento. Projeto pedagógico como expressão da intencionalidade educativa. Planejamento de ensino: construir uma perspectiva interdisciplinar da organização do trabalho pedagógico, relacionando os componentes didáticos: competências, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação entre as diferentes áreas do conhecimento.

OBJETIVO(S) DO COMPONENTE

Dominar o nascedouro da Didática a partir dos pensadores da educação;
Identificar o objeto de estudo da Didática e o profissional que o tem como objeto de trabalho e de sua profissionalização;
Constituir a compreensão de que ensino precisa se revelar na condição de aprendizagem;
Dominar um conjunto de elementos teóricos que fundamentem as diferentes concepções da prática pedagógica;
Desenvolver a capacidade de fazer escolhas e construir argumentos que as justifiquem;
Compreender que a opção que se faz na escola é política, se baseia numa concepção de educação e se expressa nas práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo institucional;
Dominar os instrumentos de trabalho essenciais ao desenvolvimento do trabalho do professor e do/a pedagogo/a

METODOLOGIA

Exposição dialogada;
Debates;
Grupo de verbalização e Grupo de Observação;
Atividades individuais;
Atividades em grupo.

AVALIAÇÃO

Participação nas aulas através do domínio das leituras e contribuições no debate;
Elaboração e entrega das atividades individuais;
Elaboração, exposição e entrega das atividades em grupo;
Elaboração do planejamento (instrumentos de trabalho do professor e do pedagogo/a)
Elaboração e desenvolvimento da aula

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O objeto de estudo da Didática e a profissionalidade docente;
 Didática: uma retrospectiva histórica;
 A revisão da Didática;
 Prática reflexiva no cotidiano escolar: o quê, para quê, quem e como?
 Quando a professora na escola de educação básica decide provocar rupturas e ascender para práticas emancipatórias: a autoria mediada pela dialogicidade dá sinais de visibilidade
 dimensão política da formação docente: Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar;
 A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem;
 As seqüências Didáticas e as seqüências de conteúdo;
 Professores reflexivos em uma escola reflexiva;
 Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza;
 A avaliação da aprendizagem;
 Intervenções pedagógicas e reconhecimentos mútuos: quando os estudantes de Pedagogia experimentam a luta política da educação nos Movimentos Sociais;
 Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva;
 Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica
 A prática pedagógica diante da diversidade: um olhar para a sala de aula multisseriada no município de Caruaru – PE
 Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma Educação Escolar específica e diferenciada.
 O professor e o planejamento escolar
 A construção do conhecimento e o currículo escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CANAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANAU, V.M. MOREIRA, A.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. RJ: Vozes, 2008.
- _____, (Org.) **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRANCO, M.J.N. Quando a professora na educação básica decide provocar rupturas e ascender para práticas emancipatórias: a autoria mediada pela dialogicidade dá sinais de visibilidade.
http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol8_n1_2014/1_quando_professora_na_escola.pdf
- FREIRE, P. Professora sim, Tia não: **Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In. LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. A. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOREIRA, A. F. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In. CANAU, V.M. MOREIRA, A.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. RJ: Vozes, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S.G. GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. Ética e interdisciplinaridade. In. FAZENDA, I. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- SILVA, J. F. TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. In: 2012. In: Revista Pedagógica, -- Chapecó : Argos, n. 28, 2012. ISSN 1415-8175. www.unochapeco.edu.br/argos
- VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.). **Repensando a Didática**. 22ª ed. Campinas: Papyrus, 2005
- _____. **Educação Básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

CRONOGRAMA*

- | |
|---|
| <p>16.09. A Didática e a educação do campo: leitura dos elementos contextuais que envolvem o presente campo do conhecimento (4);</p> <p>23.09. Apresentação do programa de ensino – Apreciação – Aprovação. Exposição: O objeto de estudo da Didática e a profissionalidade docente (8);</p> <p>30.09. A revisão da Didática (12);</p> <p>07.10. Prática reflexiva no cotidiano escolar: o quê, para quê, quem e como? (16);
Saberes revelados na gestão da sala de aula: relações entre a Universidade e a escola provocam rupturas e ascendem para práticas emancipatórias;</p> <p>14.10. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem (20);
As sequências Didáticas e as sequências de conteúdo;</p> <p>21.10. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza (24);
Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva;</p> <p>28.10. Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar (resenha) (28);</p> <p>04.11. A avaliação da aprendizagem (32);
. Intervenções pedagógicas e reconhecimentos mútuos: quando os estudantes de Pedagogia experimentam a luta política da educação nos Movimentos Sociais – Atividade de Sistematização dos Princípios do PPP e o planejamento;</p> <p>11.11. Atividade analítica em campo: exigências postas ao profissional professor na contemporaneidade - Campo (36)</p> <p>18.11. Professores reflexivos em uma escola reflexiva (resenha) (40);
. Atividade de Planejamento Educacional a partir dos princípios que regem o Projeto Político Pedagógico;</p> <p>25.11. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica (44);
. Atividade de Planejamento Educacional a partir dos princípios que regem o Projeto Político Pedagógico;</p> <p>02.12. A prática pedagógica diante da diversidade: um olhar para a sala de aula multisseriada no município de Caruaru
.Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma Educação Escolar específica e diferenciada.
. Atividade de Planejamento Educacional a partir dos princípios que regem o Projeto Político Pedagógico (48);</p> <p>09.12. O professor e o planejamento escolar/a construção do conhecimento e o currículo escolar (52).</p> <p>16.12. Desenvolvimento das aulas (56);</p> <p>20.01. Desenvolvimento das aulas – avaliação da disciplina (60);</p> <p>27.01. Avaliação Final (Terça-feira).</p> |
|---|

* O presente cronograma sofrerá ajustes mediante as necessidades de desenvolvimento das atividades avaliativas.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE	HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE CURSO

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO OU ÁREA

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAA PPG MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Questionário para estudantes/professores (as) em formação no curso de Pedagogia⁴³

Perfil Sócio Profissional

Instituição: _____

Nome: _____

Sexo: () M () F Ano de Nascimento: _____

Email: _____ Telefone: _____

Formação Acadêmica

Curso: _____ Período: _____ Ano (possível) de conclusão: _____

Já cursou o componente da Didática? () Sim () Não

Experiência Profissional

- Atuação na docência

() Atua () Já atuou () Nunca atuou Carga Horária semanal _____

- **Rede de Ensino** () Público () Privado

- Modalidade

() Educação Básica () Programas Governamentais () Outro

- Qual o nível de ensino com o qual trabalha?

() Educação Infantil () Ensino Médio

() Ensino Fundamental (anos iniciais) () Normal Médio

() Ensino Fundamental (anos finais)

- **Tempo de docência que possui:** _____

- Desempenha outras experiências extras a função do magistério? Qual?

() Sim _____ () Não

- **Quanto tempo desenvolve a mesma?** _____

⁴³ Pesquisa: Contribuições da Didática para o desenvolvimento da Profissionalidade Docente.
Mestranda: Angélica Silva Orientadora: Lucinalva Almeida

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

- 1- Mesmo ainda estando em formação, e (sem ter essa experiência/com experiência), como a disciplina de Didática te ajudou a ver a sala de aula e o trabalho enquanto professor?
- 2- Depois da disciplina como você passou a ver a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem?
- 3- Em que momentos você acha que a disciplina mais se aproximou da docência e do fazer lá da prática?
- 4- Depois da disciplina como você passou a se ver enquanto professor?
- 5- O que a disciplina trata que se relaciona com as necessidades de quem é professor?
- 6- Você consegue relacionar as coisas que foram vistas na disciplina com a prática?
- 7- Qual a principal contribuição da Didática para a tua formação enquanto professor?