



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SABERES DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES CURRICULARES

Nadja Regina Sousa Magalhães – Instituto Federal de Santa Catarina- Campus Canoinhas
José Luiz Alves - Instituto Federal de Santa Catarina- Campus Criciúma
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento - Universidade Estadual do Maranhão - PPGÉ
Aurelice Maria de Oliveira Paula - Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia
Cristine de Oliveira Dilli- Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú
Andressa Grazielle Brandt- Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

RESUMO

Neste painel apresentamos uma discussão da Didática sobre formação, saberes e o currículo tecendo conceitos considerados centrais para a Didática, a partir de práticas pedagógicas e curriculares na busca de uma formação humana emancipadora. Partimos da fundamentação metodológica qualitativa, de análise documental, bem como as narrativas, para construir sentidos que corroborem para a construção de discussões profícuas no campo dos saberes didáticos e desenvolvimento profissional docente. Na primeira pesquisa apontou os principais resultados, que sinalizam os saberes didáticos e da formação e políticas curriculares de Educação Integral, em três instituições de jornada ampliada, em torno do conceito, interesse e proposições adotadas, no trabalho docente. Destacamos, também, os resultados de duas investigações realizadas: uma na Educação Infantil e a última pesquisa, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, nos cursos de Pedagogia. O primeiro trabalho versa sobre saberes didáticos e da formação, tecendo conceitos entendidos como centrais para a discussão em torno das políticas curriculares de Educação Integral que impactam trabalho pedagógico. O segundo trabalho apresentou os resultados baseados na Pedagogia Histórico-Crítica como uma concepção pedagógica capaz de enfrentar o discurso hegemônico, proporcionando a compreensão crítica da educação, envolvendo a interrelação teoria-prática. O terceiro trabalho assinalou como resultado que, os conteúdos e elementos da Didática estão presentes de forma expressiva na proposta curricular dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais da Região Sul. Portanto, as pesquisas mostram as análises realizadas que culminaram em cidades das regiões: Nordeste e Sul do Brasil.

Palavras-chave: Didática, Formação, Desenhos Curriculares.

SABERES DIDÁTICOS E FORMAÇÃO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO TRABALHO DOCENTE

Nadja Regina Sousa Magalhães – Instituto Federal de Santa Catarina- Campus Canoinhas
José Luiz Alves - Instituto Federal de Santa Catarina- Campus Criciúma

RESUMO

O presente trabalho versa sobre saberes didáticos e da formação, tecendo conceitos entendidos como centrais para a discussão em torno das políticas curriculares de Educação Integral que impactam trabalho pedagógico. Partimos do objetivo de analisar os saberes de formação propostas na política curricular de Educação Integral em um município catarinense nos anos de 2009 a 2013. A pesquisa partiu do seguinte problema de pesquisa: como podemos caracterizar os saberes didáticos e da formação a partir da política curricular de Educação Integral em um município catarinense? Para atingir esta proposição, utilizamos uma abordagem qualitativa, de análise documental, pautada em aportes teóricos como: Gramsci (1989); Gadotti (2009); Contreras (2002); Parente (2018), entre outros autores, além dos documentos oficiais do município pesquisado, que visam construção de enunciados que corroborem com a discussão no campo dos saberes didáticos. Dentre os resultados, se destacam a compreensão de formação e políticas curriculares de Educação Integral em torno do conceito, interesse e proposições adotadas, no trabalho docente, que carece de reflexão e pesquisa, dos processos pedagógicos adotados pela Rede Municipal de Ensino -RME, pesquisada.

Palavras-chave: Saberes didáticos, Educação Integral, Políticas Curriculares.

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2009 a 2013, a política de implantação da educação em tempo integral em um município da grande Florianópolis, em Santa Catarina iniciou pelo contraturno, tanto em espaços escolares como em não escolares. Nesta gestão, além das formações continuadas dirigidas aos professores, ocorreram inicialmente ações governamentais como a implantação do Programa Mais Educação (PME) e, posteriormente, a institucionalização da educação em tempo integral pelo Decreto municipal, nº 37.352/2012.

A partir desses dados, surge o **problema de pesquisa:** como podemos caracterizar os saberes didáticos e da formação a partir da política curricular de Educação Integral em um município catarinense? Como política pública municipal, a Educação Integral se instituiu, nesta época, com o PME, para iniciar a jornada ampliada municipal, segundo registros da coordenação da Educação Integral no município, em exercício nos anos de 2009 a 2013. A coordenação (2009) destacou que, através da gestão vigente, instituiu o PME como “[...] possibilidade de ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas unidades de

ensino, através das atividades de contraturno” (Registro pessoal da Coordenação, 2009). Nessa perspectiva, a presente pesquisa, objetivou-se analisar os saberes didáticos e da formação, propostas na política curricular de Educação Integral em um município catarinense nos anos de 2009 a 2013.

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, de caráter interpretativo, cujo encaminhamento foi pautado nos princípios da análise documental. Os resultados evidenciaram a compreensão dos saberes didáticos, formação e políticas curriculares de Educação Integral que necessitam de análises e pesquisa mais profundas acerca do tema estudado.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, analisou conceitos acerca dos saberes didáticos e de formação, proposto na política curricular de Educação Integral instituída no município pesquisado entre os de 2009 a 2013. A análise documental das ações no contraturno visavam ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao PPP de cada Unidade de Ensino. Para a análise, foram considerados como aspectos textuais, os escritos fornecidos pela coordenação do município pesquisado, bem como decreto municipal do tempo integral e conceitos das seguintes categorias: i- tempo integral; ii- Educação Integral; iii- saberes didáticos e de formação.

Segundo os escritos fornecidos pela Coordenação (2009),¹ o PME, no município catarinense, iniciou em outubro do ano de 2009, atendendo 100 alunos em apenas uma escola municipal. Posteriormente, no início de 2012, estendeu-se para mais 12 Escolas, totalizando 1.500 alunos atendidos. Portanto, estas escolas eram gerenciadas pela educação em tempo integral, através dos recursos e práticas de contraturno do PME.

Nessa perspectiva, percebemos que a educação não se torna um direito de todos, e sim para aqueles que se enquadram nestas características. “[...] a legislação a respeito da educação integral está em conformidade com as demandas sociais, educacionais e econômicas que se fazem presentes no atual estágio do capitalismo” (SILVA; FLACH, 2017, p. 718). Isto se concretiza quando o município estabelece a participação do aluno como beneficiário do Programa Bolsa-Família como um dos critérios determinantes de sua inserção educacional, isto

¹ Foram utilizados arquivos da coordenação, devido à gestão atual da época da pesquisa, da secretaria de educação não ter nenhum arquivo referente aos anos de 2009 a 2013.

é, de seu tempo de permanência na escola – para atingir os objetivos de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

ANÁLISE DOS SABERES DIDÁTICOS E DA FORMAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Em relação às concepções de **tempo integral**, os registros feitos a partir das formações e da realização das atividades do PME, o definem como “tempo de aprendizagem” ligado ao contraturno (Registro pessoal da Coordenação, 2009). No que diz respeito ao tempo integral: “[...] o Município oferece duas possibilidades de ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas Unidades de Ensino, seja através das atividades de contraturno no Programa Mais Educação ou da Educação Integral” (Registro pessoal da Coordenação, 2009).

Quanto ao conceito de **atividades de contraturno** assumido pelo município:

As atividades de contraturno visam ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade. São atividades complementares ao currículo escolar, que oportunizam a aprendizagem e buscam ampliar a formação do aluno, cujo objetivo é: promover melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem no contraturno escolar, oferecer atividades complementares ao currículo escolar vinculadas ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade; oferecer maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (Registro pessoal da Coordenação, 2009).

As atividades do contraturno tecidas pelos escritos do município apontaram a importância da ampliação do tempo integral para inclusão e permanência dos estudantes no contexto educativo. Nestes escritos, a qualidade escolar interligada ao olhar a partir do PPP das escolas em tempo integral está carregada das intenções daqueles que formam os escolhidos, e estes, que são formados e responsabilizados pelo sucesso do PME, desdobram-se em suas práticas para desenvolver a aprendizagem no estudante.

No que concerne à conceituação de **Educação Integral**, o município estabelece que ela deve ocorrer a partir da concretização destas características: “Mudança de paradigmas na educação; Nova concepção de escola; Novo perfil docente; A escola assumir novas funções; Diálogo, planejamento conjunto, PPP articulado; Currículo integrado e Formação” (Registro pessoal da Coordenação, 2009).

Está demonstrado que houve entendimento para desenvolver uma educação para uma formação humana integral no contexto educativo, mas existe a necessidade de repensar como

ela ocorre nos tempos e espaços do aprender, o que depende também de investimentos financeiros para condução das atividades. Identifica-se, neste escrito, quando se coloca o termo ‘novo’, que nada do que vinha sido feito em relação à educação municipal trouxe algum avanço para as práticas, para o desenvolvimento dos estudantes. A vontade de mudança de todo processo educacional e de prosseguir também com a saberes da formação nas escolas de tempo integral fica evidente nos relatos da coordenação, porém o olhar carece de ser ampliado para uma emancipação humana integral.

É válido destacar que, nesta época, o município recebia recursos do FNDE para atividades do PME, por meio de uma contrapartida para custear a contratação e a formação dos profissionais que iriam trabalhar pelo programa. Para o avanço das discussões, o Quadro 1, a seguir, mostra a conceituação do ensino municipal nos cenários de desenvolvimento e implementação do PME nas escolas de tempo integral segundo os registros de 2009-2013:

Quadro 1 – Entendimentos do Município a partir do PME a respeito da Educação Integral

Conceitos	Discriminação
Currículo	Entendido como eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a construir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir da Proposta Curricular do Município e do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. O horário das disciplinas da base comum e das atividades complementares será organizado simultaneamente em cada período de aula.
O Conteúdo	Será de forma interdisciplinar, contextualizado, planejado por meio de projetos de aprendizagens de modo a construir uma unidade de atividade curricular integrada.
As atividades	Desenvolvidas através de um currículo único que integre as diferentes áreas do conhecimento, a experimentação e a investigação científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, a cultura digital, a educação alimentar, a comunicação e o uso de mídias, o meio ambiente, os direitos humanos, a promoção da saúde, entre outras atividades.
Formação dos estudantes	Focada nas práticas, na inovação, nas metodologias, nas artes, tendo como objetivo a elaboração dos projetos temáticos a serem desenvolvidos com os alunos, na perspectiva da mídia-educação e das artes como eixos metodológicos.

Fonte: elaborado pela autora principal a partir do registro pessoal da Coordenação (2009).

Em relação ao conceito de **currículo**, o município apresenta uma concepção de aspecto disciplinar, isto é centrada na relação das disciplinas no ensino que se desenvolveu neste período. Uma proposição curricular no sentido da educação em tempo integral. Na compreensão de Gadotti (2009), o currículo em uma Educação Integral é desenvolvido a partir de uma pedagogia intertranscultural, que supera as grades sem sentido para a aprendizagem e as disciplinas de forma:

[...] procura incorporar o conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, busca transcendê-lo – o que não significa superá-lo nem substituí-lo, dando ênfase à cultura

como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana. Estamos falando de conceitos afins cobertos pela intertransculturalidade. É por isso que também podemos nos referir à **educação intertranscultural**, que tem como ponto de partida os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem, na relação da construção dos conhecimentos e dos saberes, que permitem a formação humana cidadã e, por conseguinte, os processos de educação integral. (GADOTTI, 2009, p. 15-16, grifo nosso).

No que diz respeito aos conceitos de **atividade e conteúdo**, o registro pessoal da Coordenação municipal se aproxima do discurso adotado pelo PME. Apesar de sinalizar uma interligação nas diversas áreas do conhecimento, as atividades ainda ocorrem com a organização do contraturno.

Em relação à **formação dos estudantes**, ela está descrita da seguinte forma: “[...] está relacionada com a prática interligada a áreas do conhecimento em uma perspectiva metodológica como: arte, mídia dentre outras” (Registro pessoal da Coordenação, 2009). A ideia apontada trata-se da inserção destas áreas no currículo comum disciplinar e nas rotinas diárias das escolas em tempo integral. Para uma formação humana integral, interligar as diversas disciplinas a certas áreas do conhecimento não garante o desenvolvimento do sujeito, “[...] para isso, a educação precisa ser pensada sob outra lógica, diferente da organização hegemônica hoje em curso nas propostas educacionais que, supostamente, se intitulam educação integral” (SILVA; FLACH, 2017, p. 734).

No final de 2009 e início de 2010, houve a necessidade de um redesenho do trabalho pedagógico realizado nas escolas participantes do PME, bem como o trabalho do contraturno não pôde mais ser realizado poricineiros que fossem alunos na formação inicial, e sim por profissionais já formados nas áreas a serem desenvolvidas no PME. Isto é relatado no artigo escrito por Lima (2015, p. 88):

O trabalho comicineiros precisou ser reavaliado, pois se dava através de um contrato de voluntário que era feito com estudantes ou com pessoas que moravam próximas da escola e se dispunham a realizar a atividade. Avaliou-se, na época, que ficava difícil realizar um trabalho pedagógico nas escolas de baixo Ideb com pessoas que não possuíam formação adequada e que por vezes não se envolviam, faltando com frequência, seja por não terem clareza da importância do seu trabalho, ou ainda por não terem um vínculo empregatício, já que o contrato era de voluntariado. Portanto, a partir de 2010, todas as oficinas passaram a ser executadas por professores, que participavam de um processo seletivo para a contratação por parte da SME. Oicineiro passou a ser somente um novo suporte na escola, auxiliando no horário do almoço, acompanhando os professores na execução e no desenvolvimento de oficinas, ou ainda na rotina escolar.

Segundo Lima (2015, p. 88), com a substituição de oficinairos por professores, foi possível dinamizar o currículo e as prática pedagógicas das escolas:

Com a contratação de professores, foi possível desenvolver um trabalho pedagógico mais articulado entre o turno regular e o contraturno. Trouxe-se o currículo para o centro das discussões nas reuniões pedagógicas e grupo de estudos realizadas com os coordenadores que orientam o trabalho nas escolas. Aos professores era garantido, na contratação, o tempo para participarem da formação, buscando-se articular o trabalho desenvolvido no *Programa Mais Educação* com o turno regular. (grifo da autora).

Observa-se que, a partir da adesão ao PME, no ano de 2009, a RME substituiu os *oficineiros* por *professores* (ainda que admitidos em caráter temporário –ACT), dando início à formação continuada para avaliar as práticas desenvolvidas, bem como a articulação das atividades do programa com o turno regular, com a finalidade de iniciar a ampliação do tempo escolar. No final do ano de 2012, o município pesquisado iniciou um novo ciclo para a educação em tempo integral: a partir da experiência do Programa Mais Educação, a gestão municipal consolidou uma política educacional local, através da criação do Decreto nº 37.352/2012, que estabeleceu a implantação gradativa de experiências de educação em tempo integral. Das doze² escolas que iniciaram no PME, apenas três foram utilizadas como escolas-piloto no projeto instituído pelo Decreto nº 37.352/2012, como destacado no Quadro 2:

Quadro 2 – Decreto de Educação em tempo Integral Municipal

Art. 1º - É instituído na Rede Municipal de Ensino de S. J., a implantação gradativa da Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental, iniciando pelas Escolas: Escola Básica Municipal A. C. da S. F., C. Educacional Municipal S. T. e Centro Educacional Municipal S. L., iniciando pelas turmas de 1º e 2º e 3ºs anos, sendo ampliada gradativamente.

Art. 2º - A Escola em tempo Integral tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades educativas e garantir ao aluno o acesso a permanência e a aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora principal com base no Decreto nº 37.352/2012 (S. J., 2012, p. 1).

Nos dois artigos apresentados, o Decreto nº 37.352/2012 expressa que a ampliação do tempo na escola é um mecanismo que irá garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Será que uma escola com a educação dinamizada apenas pela ampliação do tempo garante aprendizagem significativa para uma formação humana integral?

Em razão das dificuldades com a implementação do PME destacadas anteriormente, o olhar do município foi direcionado para a formação continuada de professores:

² O restante das escolas continuou no PME.

Aos professores foi garantida formação semanal. Todas as quartas-feiras à tarde o grupo se reunia para estudar, avaliar e planejar. Mensalmente eram realizados três encontros na escola e um encontro com o grupo das escolas integrais. (Registro pessoal da Coordenação, 2012).

Nesse sentido, é imprescindível discutir as práticas de aprendizagem realizadas de forma coletiva, a fim de que estas venham a contribuir com a formação profissional e pessoal do professor. Para Contreras (2002, p. 211), “O conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal [...]”. Na relação pedagógica, é fundamental que o professor tenha conhecimento de si mesmo enquanto profissional como uma estratégia para melhor compreender seu crescimento pessoal e também o coletivo.

Nesse sentido, nas atividades propostas pelo município, a formação docente de profissionais especializados na área de atuação tinha a sua importância, porém os docentes ainda eram contratados em caráter temporário. Coelho e Hora (2013, p. 221) problematizam os conceitos de profissional e de trabalho educativo na educação integral em tempo integral:

[...] o discurso construído em alguns projetos de educação Integral em jornada ampliada, ao fazer uso do conceito trabalho educativo, não estaria propondo outra categoria de trabalho diferente do trabalho docente para, ao supostamente “ampliar” o sentido primeiro da expressão, também justificar a presença dos sujeitos que a desempenham e, conseqüentemente, justificar que não é o professor o seu executor, e sim outro sujeito, sem fisionomia profissional, um parceiro sem rosto?

O caráter temporário dado aos profissionais das escolas em tempo integral do município pesquisado torna estes educadores sujeitos sem identidade profissional para continuarem a desenvolver um trabalho educativo. Portanto, os saberes didáticos e da formação no desenvolvimento do trabalho educativo não deveriam ficar no imaginário de um contexto que se preocupa apenas em diluir os baixos índices educativos e agregar o maior número de matrículas, sobretudo com o aumento das verbas destinadas para educação municipal, através do FNDE e do próprio Programa. Nesse processo hegemônico, de alguma forma, os governos estabelecem quem será beneficiado com a educação, que é um direito de todos.

Nesse processo da desvalorização do trabalhador e da prática que realiza, docente vende a sua força de trabalho por falta de alternativa, já que é explicitamente precarizado. O sentido do trabalho docente define-se a partir “[...] do programa de reforma econômica, que é

exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1989, p. 9).

A iniciativa do tempo integral fez o poder público, a partir das experiências vividas pelas escolas, revisar a sua estrutura organizacional e adotar seus próprios critérios. O Decreto nº

37.352/2012 apontou uma concepção de educação na perspectiva da formação humana (§ 3º) e instituiu políticas de formação de professores (§ 4º), como comprova o Quadro 3:

Quadro 3 – Decreto de educação em tempo integral – município de Santa Catarina

§ 3º - A afirmação da cultura dos direitos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, da orientação sexual, de opção política e da nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, no currículo e no desenvolvimento de materiais didáticos.

§ 4º - A articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Fonte: elaborado pela autora principal com base no Decreto nº 37.352/2012 (S. J., 2012, p. 1).

A partir do descrito no § 4º, acima, a RME-SC ampliou as discussões para implantação de políticas públicas de educação em tempo integral para além dos muros das escolas, permitindo assim a participação de alunos de Instituições de Ensino Superior como oficinairos, através de parcerias com cursos de extensões:

Foi realizada uma seleção de candidatos às vagas de oficinairos entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Municipal de S. J. (USJ). Estes alunos ministravam as oficinas no contraturno, com um acordo de voluntariado, segundo o qual recebiam uma ajuda de custo para transporte e alimentação, recurso este que é encaminhado pelo Ministério da Educação para cada Associação de Pais e Professores (APP) das escolas inseridas no Programa. (LIMA, 2013, p. 15-16).

Estas ações criam múltiplas interpretações para o trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Portanto, cabe ao Estado o cumprimento de medidas que possam otimizar o transcurso da educação em tempo integral e estejam pautadas em ações que não percam o elo com uma educação de qualidade. Por essa razão, as políticas do PME não podem ser usadas como instrumento de salvação, tampouco sanar a evasão e a repetência que ocorrem nas escolas.

Assim:

A educação em tempo integral é compreendida por nós como um mecanismo operador da ampliação das funções da escola. Nesse sentido, percebemos dois discursos educacionais que adquirem relevante força na constituição da proposta de Educação

Integral: o aluno como centro do processo educacional e o gerenciamento do risco social. (TRAVERSINI, FREITAS, 2013, p. 4).

Nesse sentido, o tempo integral apresenta um caráter reducionista dos processos educativos realizados no cotidiano escolar, e a proposta do PME colocou o estudante como o maior protagonista no processo de ampliação do tempo escolar. Segundo o programa, o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva, do ponto de vista cultural. Desse modo, qual o lugar assume uma formação humana integral? ter o aspecto cultural como o único meio de formar os estudantes, lhe garantirá uma efetiva aprendizagem? As expressões culturais são importantes, porém não devem ser tomadas como meio final de formação dos estudantes em uma concepção de educação integral, mas proporcionar a eles, a expansão das dimensões intelectuais, bem como experimentar vivências significativas nesse processo.

No entendimento de Parente (2018, p. 417),

No que se refere à distinção entre política de Estado e política de governo, comumente, aquelas políticas que não possuem perspectivas de continuidade para além dos mandatos são chamadas de políticas de governo; e aquelas pautadas em medidas de continuidade, geralmente fortalecidas por ações legais, por planejamento a longo prazo, para além de mandatos e pautadas na participação e no interesse geral da população, são chamadas de políticas de Estado. Com base nessa breve diferenciação, é possível encontrar diversos programas e ações de ampliação da jornada escolar, ora caracterizados como políticas de governo, ora como políticas de Estado.

Por isso, é necessário criar medidas legais que assegurem de forma sólida a educação de estados e municípios. Ao falar de políticas de educação em tempo integral, podemos dizer que,

No que se refere à educação integral em tempo integral, em virtude das discontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, comumente, diz-se que não houve política pública na área. Essa expressão, na verdade, denota que a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão. No entanto, compreende-se que a ação do Estado pode mostrar-se de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos, a depender da maneira como são articulados os interesses dos atores envolvidos no processo de decisão política. (PARENTE, 2018, p. 416).

Comumente, as políticas educacionais, desenvolvidas através de programas, carregam algumas características peculiares, entre as quais a visão negativa que classifica os indivíduos como ‘menos capazes’ ou ‘inferiores’ do ponto de vista intelectual, cultural ou moral, quando deveriam caracterizá-los como sujeitos de direitos, visando à emancipação humana em sociedade. Uma educação emancipatória tem o potencial de tornar os estudantes sujeitos de decisão, suscetíveis a fazerem intervenções na sociedade. Ser emancipado é também se sentir

alguém que ocupa um espaço, mas com direitos. Nesse cenário, exige-se uma reflexão em torno dos programas que são desenvolvidos no âmbito educativo:

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade. (GRAMSCI, 1989, p. 132).

De acordo com as ideias do autor em relação à sociedade e ao sujeito que se deseja construir, a constituição de políticas públicas indutoras de educação integral em tempo integral deve ser gestada em um pensamento coletivo e descentralizado, no contexto das práticas e da formação de professores. Para Mainardes (2006), não se pode ignorar uma de suas compreensões acerca do discurso e da análise das políticas educacionais. Para o autor,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. [...]. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles [os autores] rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, porque eles [os modelos] ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. (MAINARDES, 2006, p. 49-50).

Portanto, novas ações educativas e a implementação de políticas públicas para ampliação do tempo integral se disseminaram em todo Brasil, com destaque para o município da pesquisa, mas é preciso desencadear, através deste trabalho, a construção de novas hipóteses, confirmações, refutações, sem respostas prontas e acabadas.

Quanto às práticas educativas em educação integral defendidas nesta pesquisa, principalmente as ações de políticas de formação, um dos movimentos que buscamos analisar diz respeito a como elas estão sendo desenvolvidas e de que forma propiciam autonomia à escola e ao trabalho docente. Portanto,

[...] ao demandarem as novas reformas uma maior intervenção dos professores, e ao resultarem tais mudanças em parte ambíguas e paradoxais, ao mesmo tempo que perigosas, é necessária uma lucidez maior por parte dos professores para interpretar os sinais das políticas e das práticas que estamos gerando em nossas escolas, para assim avaliar e conduzir tais práticas em direções mais educativas e mais justas. Precisamos entender os novos processos como algo mais complexo que uma mera cessão de poder à sociedade e às escolas. (CONTRERAS, 2002, p. 294).

Assim, observou-se que, a indução da educação em tempo integral, que foi realizada pelo município ocorreu através das interligações entre as instituições públicas, que realizam suas ações educativas e da interlocução entre universidades, escolas, órgãos gestores e

comunidade. Isto demonstrou, a busca de outros territórios como educativos para uma formação na perspectiva de Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o registro pessoal da Coordenação municipal, percebemos que, enquanto foi coordenadora do PME da Educação Integral e pesquisadora, demonstrava uma grande

motivação com ideias pedagógicas e democráticas, para além do olhar do Programa, isto é, almejava a implantação da educação integral. Mesmo sem o apoio efetivo da gestão, a coordenadora buscava a parceria de várias instituições de ensino, a fim de sanar a falta de profissionais para as atividades desenvolvidas.

Contudo, sem a garantia de respostas efetivas, colocamos em evidência: como pensar a emancipação e os saberes para uma formação integral dos sujeitos e as práticas formativas nessa conjuntura? Como formar o professor como intelectual, como um profissional que acolha na sua docência os princípios da Educação Integral?

Para que as políticas públicas de Educação Integral ocorram, é imprescindível que estados e municípios as coloquem em pauta nas suas agendas educacionais, não com fins eleitoreiros, mas sim como uma gestão da política pública. De igual modo, é preciso que não sejam apenas partidárias, mas que a equidade e o direito prevaleçam como práticas efetivas nas ações a serem desenvolvidas. Pois não nos passou despercebido, durante a observação das e análises dos escritos do município pesquisado, que a legitimidade da Educação Integral, se configurou como tempo integral, em que foi utilizada para promover a jornada ampliada como bandeira de campanha político-partidária.

Em relação ao Decreto nº 37.352/ 2012, em apenas três escolas de Ensino Fundamental da RME, demonstrou-se a que o funcionamento parcial em uma rede, com grande amplitude, como perspectiva de pensar em uma concepção de educação integral para o município apresentou dificuldades para o funcionamento.

As políticas de governo tendem a ser tendenciosas e a mudar a cada mandato, já as políticas de Estado podem resultar da tomada de consciência da classe política e da sociedade em relação a determinado assunto, de tal modo que, mesmo mudando o governo, a ideia não seja abandonada, nem seus princípios sejam distorcidos.

REFERÊNCIAS

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Políticas públicas de Educação Integral em jornada ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? *In*: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro: Roviellle, 2013. p. 216 -236.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1989.

LIMA, Edilene Eva de. **Um Estudo sobre o Programa Mais Educação na Rede municipal de Ensino de São José**. 2013. 53 f. Monografia. (Especialização em Educação Integral) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de Educação Integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874>. Disponível em: <https://bit.ly/2ZTcJJB>. Acesso em: 20 set. 2018.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 37.352, de 17 de outubro de 2012. Regulamenta a implementação da Escola em Tempo Integral para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José. **Blog Centro Educacional Municipal Santa Terezinha**, São José, [201-]. Disponível em: <https://bit.ly/35rp0WL>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; FLACH, Simone de Fátima. **Educação Integral: em defesa de uma concepção emancipatória**. *Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2qVC2NP>. Acesso em: 20 set. 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salette; FREITAS, Juliana Veiga de. O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2DrA2zH>. Acesso em: 20 set. 2018.

FORMAÇÃO, SABERES DA DIDÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento - Universidade Estadual do Maranhão - PPGE

Aurelice Maria de Oliveira Paula - Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia

RESUMO

Neste trabalho partimos da seguinte questão norteadora: de que maneira a formação e os saberes da Didática contribuem no desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil para uma formação humana? Delimitamos como objetivo geral: analisar a formação continuada e a constituição dos saberes da Didática para um melhor desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil em vista de uma formação humana. Nesta pesquisa, seguimos os princípios da pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, através do método do Materialismo Histórico-Dialético. Adotamos como aporte teórico Saviani (2020, 2013, 2007); Vigotski (2018, 2010, 2003); Gasparin (2020); Nóvoa (2017); Libâneo (2004), entre outros. As narrativas das professoras demonstram que avançaram na percepção da criança/infância e Educação Infantil, em relação ao início de suas carreiras, porém, na prática pedagógica formal, se sobressai a perspectiva naturalizante de desenvolvimento infantil. Portanto, é oportuno que haja mudanças na base curricular da formação de modo a atender a constituição dos saberes da Didática e dos fundamentos da educação em vista da formação humanizadora, que considerem as crianças em suas concretudes. Para isso, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma concepção pedagógica capaz de enfrentar o discurso hegemônico, proporcionando a compreensão crítica da educação, desde as suas bases teóricas até sua prática social final, de forma intencional envolvendo a interrelação teoria-prática.

Palavras-chave: Saberes da Didática, Desenvolvimento Profissional, Formação Humana.

INTRODUÇÃO

A inquietação a respeito da formação do professor acompanha a história da educação e com a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), a formação do professor de Educação Infantil ganhou destaque nas pesquisas em educação e passou a ser objeto de discussão já que, anteriormente, cabia a este profissional apenas a tarefa de cuidar das crianças, não havendo perspectiva educativa.

Neste trabalho partimos da seguinte questão norteadora: de que maneira a formação e os saberes da Didática contribuem no desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil para uma formação humana? Delimitamos como objetivo geral: analisar a formação continuada e a constituição dos saberes da Didática para um melhor desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil em vista de uma formação humana.

A escolha desta temática de estudo se dá a partir das nossas práticas pedagógicas na Educação Básica e alguns colegas especialmente na Educação Infantil como professoras/res, coordenadoras pedagógicas e ou diretoras de Centros de Educação Infantil em Caxias-MA, quando foi possível perceber que as formações oferecidas aos docentes não atendiam aos interesses deles, pois sentíamos a necessidade articular as práticas pedagógicas ao universo infantil, considerando as especificidades das crianças, já que as matriculadas nos Centros de Educação Infantil são filhos e filhas de trabalhadores oriundas de classes populares. Tal incômodo foi intensificado por ocasião da nossa participação no Grupo de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica, oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, quando a Educação Infantil era sempre apontada como a etapa em que a concepção de infância está alicerçada nos métodos defendidos pelo escolanovismo.

Dada a natureza do nosso estudo, seguimos os princípios da pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, tendo o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise dos dados produzidos através da entrevista semi-estruturada e da observação participante dos momentos de planejamento na escola pesquisada.

É nesta perspectiva, que se dá a relevância deste estudo, pois se trata de um objeto que pode ser desvelado a partir do movimento histórico no que tange à formação continuada dos professores de Educação Infantil, pois nosso olhar foca nos saberes da Didática como forma de desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil para uma formação humana, compreendendo que a criança é um sujeito capaz de se posicionar, através de diferentes linguagens, diante dos contextos que estão inseridos, desde que haja mediação intencional através de práticas educativas que promova o desenvolvimento.

Entendemos que a formação continuada de professoras de Educação Infantil precisa ser levar em consideração a atividade principal da criança, ultrapassando o aspecto meramente técnico instrumental do ensino infantil, vislumbrando uma educação humanizadora.

Para fundamentar este trabalho, adotamos como aporte teórico Saviani (2020, 2013, 2007); Vigotski (2018, 2010, 2003); Gasparin (2020); Nóvoa (2017); Libâneo (2004), entre outros. Assim, este estudo contribui para a formação do professor de Educação Infantil, considerando uma educação humanizadora, na qualidade do trabalho docente, proporcionando o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres desses profissionais, com o objetivo de uma educação emancipadora.

METODOLOGIA

Neste estudo, seguimos a pesquisa narrativa, dada a natureza do nosso estudo, tendo em vista que buscamos responder à seguinte questão norteadora: de que maneira a formação e os saberes da Didática contribuem no desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil para uma formação humana?

Na pesquisa narrativa, o pesquisador adentra no contexto pesquisado, atribuindo significados às histórias narradas, ultrapassando a descrição dos dados coletados como uma verdade absoluta ou como um fenômeno estático. Neste sentido, Clandinin, Connely, Mariani e Mattos (2015) nos apresentam uma tríade de elementos que compõem o contexto da pesquisa narrativa, são eles: os termos interação, continuidade e situação. Desta forma, as professoras se tornaram protagonistas deste estudo, já que puderam vivenciar o movimento histórico da construção e da implementação de políticas de formação continuada na prática docente.

Adotamos a abordagem qualitativa, segundo Alves (1991), nesta abordagem, a realidade é uma elaboração social da qual o investigador participa e, os fenômenos só podem ser compreendidos no quadro de uma abordagem holística que considera os componentes de uma situação específica nas suas influências recíprocas, buscando entender e interpretar fenômenos educacionais e práticas pedagógicas por meio da coleta e da análise de dados não numéricos.

No que tange ao método, usamos o Materialismo Histórico-dialético como forma de análise e de interpretação da realidade pesquisada em sua relação com os determinantes políticos, econômicos e sociais, detectando as contradições presentes no objeto de estudo. Essas contradições interagem entre si, afetando o desenvolvimento do próprio objeto de estudo. Para Martins e Lavoura (2018), devemos levar em consideração pelo menos dois pressupostos de análise, que são a dimensão epistemológica do conhecimento científico e a dimensão ontológica da realidade. Essas duas dimensões se relacionam entre si, enquanto método de análise da realidade objetiva, enquanto método de análise.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil – CEI, da cidade de Caxias-MA. Atendendo aos critérios de inclusão e de exclusão, fizeram parte deste estudo 03 (três) professoras efetivas, com mais de 20 anos de experiência docente na Educação Infantil e com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Para concretização deste estudo, a pesquisa foi inscrita na Plataforma Brasil e, posteriormente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UEMA, devido aos sujeitos que fizeram parte deste estudo. Assim sendo, o projeto foi aprovado Pelo

Parecer Consubstanciado do CEP, número 5.828.741.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor de Educação Infantil, tem ocupado debates nas mais diversas correntes teóricas e metodológicas embasadas numa concepção escolanovista que embora questione a passividade das crianças diante do ensino tradicional, não considera os fatores históricos e sociais nos processos educativos.

No Brasil, a escola nova assume um discurso modernização nos métodos de ensino e democratização do conhecimento. Esta tendência educacional, coloca o aluno no centro do processo educativo, conduzindo ao enfraquecimento do trabalho pedagógico, haja vista que o professor deixa de ter o protagonismo no ato de ensinar, como sujeito mais experiente.

Buscando romper com as tendências pedagógicas de caráter liberal, Saviani (2013) propõe uma pedagogia contra hegemônica, a favor dos interesses dos filhos da classe trabalhadora, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e na filosofia da práxis. Segundo Vásquez (1997), a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

Portanto, compreendemos que é através da práxis que o processo de transformação pedagógica se concretiza através da interação entre a teoria, a prática e a reflexão, se tornando um princípio fundamental na construção de um professor reflexivo. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada nos ideais do materialismo histórico-dialético, compreende

[...] a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. (SAVIANI, 2013, p. 80).

Nesta perspectiva formativa, Saviani (2013) ainda nos esclarece que não se trata de uma crítica somente aos métodos utilizados nas escolas tradicionais e novas, mas sim, que pretende uma potencialidade reflexiva aos resultados produzidos por eles na sociedade, numa perspectiva transformadora.

No âmbito, da educação da primeira infância, se faz necessário superar o imediatismo e o pragmatismo presentes no cotidiano formativo, especialmente, quando se trata da busca de

uma forma correta ou eficaz de ensinar. Na dimensão da teoria histórico-cultural Vigotski (2010), ressalta que o processo de aprendizagem,

[...] que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2010, p.110)

A vista disso, entendemos que a tarefa de superação do ensino que considera a criança numa perspectiva meramente natural, é árdua e requer do educador um compromisso político com a educação, reconhecendo a educação como prática social, que conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, situa-se como ponto de chegada e ponto de partida da prática educativa.

Tomando a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para a formação continuada de professores da Educação Infantil, entendemos que há necessidade de assegurar ao professor uma prática educativa condizente com as teorias críticas de educação que possa orientar o trabalho docente, considerando as especificidades dos alunos, as transformações sociais, numa perspectiva crítica e reflexiva, apoiada no conhecimento científico e na reflexão filosófica.

Portanto, Saviani (2020) assevera a necessidade de compreensão do movimento que capta como nasceu esta sociedade, onde surgiu, como se construiu, quais as contradições que a impulsionam, entendendo as suas tendências e vislumbrando transformações que serão concretizadas por meio de uma educativa efetiva, consciente e organizada, nos levando a inferir que se faz necessário superar as experiências de vida cotidiana rumo a um novo saber através do trabalho organizado pelo professor e alicerçado no conhecimento científico desde cedo.

Desta forma, para Vigotski (2010, p.114), “[...] o bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino de fazer o desenvolvimento avançar”. As funções psicológicas devem ser cultivadas na criança pelo educador, não submetendo a criança a um treinamento meramente mecânico.

Assim é primordial que os professores da Educação Infantil tenham o entendimento de que esse desenvolvimento psíquico, na concepção histórico-cultural, rompe com a lógica de passagem de um estágio a outro, de forma linear, pois a lógica de desenvolvimento psíquico vai mudando a cada período, em uma lógica dialética. Desse modo, Saviani (2020) assevera que:

[...] desde as escolas de educação infantil a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as noções de senso comum. (SAVIANI, 2020, p. 274).

Nesta perspectiva, a Didática assume papel primordial no desenvolvimento humano da criança, já que por sua utilidade a Didática, baseada na teoria, desempenha o fazer essencial do educador no ambiente escolar, com foco em seus alunos. A ausência do conhecimento da Didática, ocasiona problemas recorrentes no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, compreendemos que por ser uma área de conhecimento que inclui as diversas metodologias de ensino, porém a Didática não depende ou se limita apenas aos métodos. Pois, para ensinar, o professor deve ter formalizado sua base de conhecimento clássico para fazer escolhas e desenvolver ações que visem promover a aprendizagem de seus alunos com vistas à formação humana. Gasparin (2020, p.52), assevera que “A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização”.

No âmbito da Educação Infantil, a Didática tem princípio fundamental no respeito às características da criança pequena, permitindo que as crianças aprendam através da exploração, da descoberta, dos jogos e brincadeiras, através de atividades e métodos flexíveis, mirando no desenvolvimento humano e superando a naturalização do aprender.

A integração de diferentes áreas do conhecimento é fundamental na Didática para a Educação Infantil, pois permite a interdisciplinaridade fazendo com que as crianças interajam diretamente com diferentes conceitos, explorando as diversas linguagens infantis, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação humana das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder ao problema de pesquisa se fez necessário a compreensão da percepção de criança e de infância que as professoras participantes deste estudo tem, pois a concepção de criança/infância, em nosso entendimento, se constitui como a categoria que vai conduzir todo trabalho desenvolvido pelas professoras nas escolas de Educação Infantil, haja vista que a educação depende da concepção de homem, de mundo e de sociedade que pretendemos formar.

Neste sentido, trazemos as narrativas construídas pelas professoras entrevistadas, quando perguntamos como concebem seus alunos.

Professora P-1 - É aquela fase que a criança vai viver as experiências dela, né? Onde ela vai brincar e se desenvolver...tem gente que fala que não teve infância justamente porque não podia brincar... porque trabalhava quando era criança...eu penso que é uma fase.

Professora P-2 - A criança é um ser humano, é um sujeito, um menino ou menina, um ser que ainda está em fase de crescimento.

Professora P-3 - É uma pessoa que vai passar pelas fases até se desenvolver.

As narrativas das professoras nos remetem a uma concepção de criança em uma perspectiva naturalizante pelo uso das expressões “menino ou menina em fase de crescimento” e “vai passar pelas fases”. O uso dessas expressões aliadas aos termos “tem que esperar o tempo da criança”, muito usada pelas professoras no decorrer das entrevistas, reforça nossa interpretação da perspectiva de criança a partir de um olhar biológico de desenvolvimento.

A este respeito, Pasqualini (2020, p. 92) assevera que, na perspectiva vigotskiana, há “[...] subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural”, e não o contrário. A autora explicita ainda que essa subordinação fica evidente quando Vygotski (2003) diferencia as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores, a saber: o primeiro diz respeito às funções psicológicas comuns ao ser humano e outros animais; a segunda se refere às funções exclusivamente humanas como por exemplo o pensar, refletir e sentir.

As compreensões expressadas pelas professoras nas suas narrativas também nos remetem a uma certa romantização da infância, como o período em que a criança vai viver apenas momentos bons, à espera da vida adulta e, com esta dimensão, o olhar das professoras vislumbra a infância como um período de felicidade, em um sentido idealizado de criança e infância. Porém, sabemos que a infância se constitui de uma categoria em que sua conceituação depende do lugar que a criança ocupa na sociedade.

Pelo viés de Pasqualini (2020, p. 93), mesmo não sendo possível inferir sobre as implicações pedagógicas da perspectiva histórico-dialética do desenvolvimento infantil, é importante destacar o trabalho do professor como a pessoa que vai “[...] dirigir e controlar racionalmente o processo de desenvolvimento da criança”. Portanto, na escola é o professor que assume a tarefa de planejar atividades que possibilitem que a criança se desenvolva de forma integral e atinja sua dimensão humana.

Questionamos as partícipes da pesquisa sobre os saberes da Didática que foram constituídos ao longo da formação inicial e continuada

Professora 1 - Os saberes da didática ao longo dos anos foram elementos relevantes para metodologia do professor, a experiência, o pedagógico e o conhecimento são saberes que com o tempo de atuação. Aluno na visão do professor, tempo de atuação do aluno na visão do aluno e o reconhecimento da prática educacional.

Professora 2 - Planejamento como eixo norteador da prática de ensino; a avaliação se faz necessário para possibilitar as intervenções pedagógicas; a processo ensino aprendizagem se dar pelas mediações (professor/aluno).

Professora 3 - Saber disciplinar o que se refere ao que vai ser ensinado. Saber da ciência da educação, relacionado ao conjunto de conhecimento profissional.

Como podemos observar pelos fragmentos das professoras da Educação Infantil o campo de conhecimento da Didática compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar, profissional e experiencial sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho interativo de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos real, objetivando à formação humana de pessoas para atuar na sociedade em busca da transformação social e de si mesmo. Para Gasparin (2020) os sujeitos em processo de aprendizagem são postos em relação com o objeto da aprendizagem através da mediação do professor. Assim, o conteúdo sistematizado é posto à disposição do aluno para que este o assimile e recrie, visto que se caracteriza como ferramenta de trabalho e luta social.

Entendemos que ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas que neste viés a Didática está mediando sua produção e articulação. Pois, o ato de ensinar se configura como atividade humana, o que confere uma dimensão ontológica para o trabalho educativo e permite caracterizar o ato de ensino para além da necessidade de apresentação de procedimento de ensino, como proposto por Gasparin (2020).

Questionamos as professoras sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, as mesmas responderam que,

Professora 1 - Visa oportunizar ao profissional a vivência da prática educacional, as várias situações que envolvem o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

Professora 2- Na formação continuada temos acesso a informações e conhecimentos básicos da didática e de outros saberes para posteriormente buscarmos aprofundamento teórico e prático para o desenvolvimento profissional.

Professora 3 - Contribui muito para se ter um conhecimento mais elevado na hora de por em prática o exercício da profissão.

Como observamos nos fragmentos a formação continuada é fundamental para o processo de desenvolvimento profissional do professor, visto que precisa mobilizar na prática pedagógica os saberes constituídos durante todo o processo formativos. Buscamos Nóvoa (2017) quando especifica a importância da relevância do trabalho pelo bem comum, na vida um professor, acrescenta as cinco dimensões da formação docente: (1) pessoal: o/a professor/a deve estar imbuído de uma disposição pessoal, em espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento; (2) interposição profissional: a profissão evolui de uma matriz individual para uma matriz coletiva; (3) composição pedagógica: é a maneira singular, pessoal de ser professor/a; (4) recomposição investigativa: renovação do trabalho pedagógico, com a realização de pesquisas e estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, em colaboração com os colegas da

escola; (5) exposição pública: a importância de um espaço público de colaboração e de decisão acerca das responsabilidades educativas, com consciência crítica, participando da construção de políticas públicas. Portanto, devemos repensar as nossas instituições e as práticas, a fim de construir cursos de formação que nos permitam superar a distância entre a universidade e as escolas, ressaltando que a formação é um problema político, técnico e institucional.

Questionamos as professoras sobre como percebem a constituição de sua identidade, profissionalidade e desenvolvimento profissional como professor.

Professora 1 - A minha identidade, profissionalidade e desenvolvimento são processos e fatores que provem de histórias pessoais, de trajetórias escolares, da formação inicial, do ambiente onde exerço a atividade docente e a minha construção da identidade é um processo contínuo que acontece em toda trajetória.

Professora 2 - A formação continuada foi ponto de partida para a construção da minha identidade como professora, desde então busco aprimoramento profissional, percebendo-me como agente de transformação e mudança na educação.

Professora 3 - Relevante acerca do que aprendi, as experiências vividas que são diversas. O conhecimento adquirido, tudo isso é de extrema importância pra mim como professora.

As respostas das professoras demonstram que para base de conhecimento profissional docente se constitui na perspectiva de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, metodologias e saberes próprio da atividade docente, produzido através do nosso processo de profissionalidade. Assim, como para a constituição da identidade docente é basilar os conhecimentos de várias áreas para ensinar em vista dos saberes tendo a Didática, como essencial no desenvolvimento humano das crianças.

Portanto, a Didática ajuda nas fundamentações conceituais e procedimentais dos conteúdos das outras áreas de conhecimentos e ajuda a entender a relação entre professores e alunos em torno dos saberes docentes necessários para o processo do ensinar e aprender.

Como campo de saber sobre o ensino, a Didática, possibilita a produção de saberes fundamentais para a formação humana e a prática profissional de professores, especialmente como disciplina de cursos de licenciatura e de outras formações continuadas responsáveis pela formação de professores em vista do ato de ensinar.

Neste sentido, a Didática é um campo de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina nem se circunscreve apenas em torno dos métodos. Nesta perspectiva, para ensinar, o professor necessita ter formalizado a sua base de conhecimentos a fim de fazer escolhas e desenvolver ações visando a promover a aprendizagem de seus alunos.

Assim, ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas nos princípios dos fundamentos da educação e da Didática.

A Didática ajuda no processo do domínio de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e sendo o ensino a ação que especifica a função docente, os saberes que o professor possui, mobiliza, transforma e modifica, a partir de nova compreensão, para ensinar e fazer o aluno entender a importância da didática neste contexto.

O professor deve investigar como entender e ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas da vida prática. Para Libâneo (2004, p.5) “A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar.”

Assim, o desenvolvimento profissional do professor depende da consolidação do campo de saberes da Didática, pois, mais do que o professor faz para ensinar, deve representar a base de fundamentos sobre o processo de analisar, efetivar e avaliar para ensinar, constituindo-se em síntese os fundamentos do conhecimento profissional e de sua concepção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa foi analisar através de narrativas a formação continuada e a constituição dos saberes da Didática para um melhor desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil em vista de uma formação humana. Fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadoras, para tanto é necessário reconhecer a criança como um sujeito histórico e social, considerando-as em suas realidades e rompendo com a concepção naturalizante de desenvolvimento. É salutar que a formação continuada na Educação Infantil esteja articulada com os determinantes históricos de professores e crianças.

Nessa perspectiva, este estudo é relevante, pois aborda um tema que pode ser compreendido a partir do contexto histórico em relação à formação continuada dos professores de Educação Infantil, utilizando as narrativas das professoras como base analisar a formação continuada e a constituição dos saberes da Didática para um melhor desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil haja vista que as crianças matriculadas na Educação Infantil pública, geralmente são crianças oriundos das classes populares e que não tem acesso aos bens culturais clássicos e universais, cabendo aos Centros de Educação Infantil

proporcionar atividades que proporcione aprendizagem das crianças para que elas possam desenvolverem-se alcançando a humanidade já que a humanidade não é dada biologicamente.

Portanto, seguimos os princípios da pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa aliada à análise documental, através do método do materialismo histórico-dialético, a fim de responder de que forma as políticas de formação continuada estão presentes nas narrativas das professoras de Educação Infantil como possibilidade de uma educação humanizadora.

As narrativas das professoras demonstram que elas avançaram na percepção da criança/infância e Educação Infantil, em relação ao início de suas carreiras, porém, na prática educativa formal, se sobressai a perspectiva naturalizante de desenvolvimento.

Entretanto, as professoras ficam somente na dimensão da aparência e acaba por se constituir num empecilho para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois há a prerrogativa de que essas condições econômicas e sociais não são assumidas pelas famílias das crianças, já que se tem uma concepção de criança/infância como uma pessoa que vai passar por fases para se desenvolver. Assim, acabam tendo uma visão de criança/infância idealizada. Ademais, há necessidade de ampliação das discussões em torno da formação do professor de Educação Infantil, para superar o conhecimento tácito objetivando a formação humana.

Concluimos com base nas reflexões realizadas durante esta pesquisa, que Saviani (2013) defende uma escola democrática e que trabalhe o conteúdo clássico para todas as pessoas. A PHC propõe uma educação universal contra hegemônica, laica, desmilitarizada, emancipatória. Em razão disso, cabe a nós educadores e professores o compromisso de transformar o nosso fazer pedagógico em sala de aula em instrumento de luta de emancipação da classe trabalhadora, que é quem mais precisa de uma educação transformadora em prol da libertação e da transformação social.

Defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como uma concepção pedagógica disponível e acessível a depender dos educadores e das secretarias de educação, capaz de enfrentar o discurso hegemônico, sendo necessária sua compreensão crítica, desde as suas bases teóricas, até sua prática social, formativa e educacional, de forma consciente e intencional envolvendo a interrelação entre teoria e prática em vista da emancipação do cidadão.

Neste sentido, propomos a superação do senso comum, buscando a criticidade, por meio do domínio do saber clássico no âmbito da Filosofia e da Didática, através dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, com vista à formação humana, considerando professores e crianças em suas concretudes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 23 mar. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael.; MARIANI, F.; MATTOS, M. **Pesquisa narrativa:**

experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Uberlândia: UFU, 2015.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, *Revista Brasileira de Educação*, Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJK yJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de junho de 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt#> . Acesso em 29 fev. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf>. Acesso em 13 DE junho de 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: GALVÃO, Ana Carolina (orgs.). Infância e pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores associados, 2020. Cap. 4, p. 69-95.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In: GALVÃO, Ana Carolina (org). Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados. 2020. Cap. 10, p. 245-277.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIGOTSKI, L. S. L. S. **A imaginação e a criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e**

Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 6, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: Desenvolvimento da Percepção e da Atenção**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIDÁTICA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS)

Cristine de Oliveira Dilli - Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú
Andressa Grazielle Brandt - Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

RESUMO

Os estudos sobre a Didática e sua interface como os processos de ensino-aprendizagem tornam-se relevantes para conhecer mais concretamente a prática pedagógica, consubstanciada pelas diferentes formas de aprendizagens dos licenciados nos cursos de Pedagogia. O presente estudo tem como objetivo analisar o tempo e o espaço dos componentes curriculares da Didática no CLP dos IFs da Região Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo documental, por meio de levantamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia dos Institutos Federais da Região Sul. O aporte teórico fundamentou-se em Cunha e Resckhe (2024), Franco (2008, 2016), Libâneo (2010), Marin (2018), Pimenta (2019) e Suanno (2022). Os resultados da pesquisa demonstram que os componentes curriculares de Didática, nos eixos denominados Didática Geral, Didáticas Específicas e Didáticas para as modalidades de ensino, assim como os componentes curriculares que contêm em suas ementas conteúdos e elementos dessas didáticas, estão presentes nos PPC de Pedagogia dos Institutos Federais analisados e são contemplados no Núcleo de Formação Geral e no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Nessa perspectiva, constatou-se que os conteúdos e elementos da Didática estão presentes de forma expressiva na proposta curricular dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais da Região Sul.

Palavras-chave: Didática, Licenciatura em Pedagogia, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Compreendendo a Pedagogia como ciência da educação, faz-se de suma importância analisar a formação desenvolvida nas propostas pedagógicas e curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (CLP). Ademais, a Pedagogia também é o campo de conhecimento responsável pelo estudo do fenômeno educativo em sua totalidade, complexidade e historicidade, que, na formação inicial, está imbricado com as condições científico-culturais para produzir a teoria e prática pedagógica nos diversos campos de atuação e espaços educativos.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem é o objeto da Didática e, quando esse conhecimento é constituído de forma interdisciplinar nos cursos de formação inicial de professores, sua *práxis* pedagógica torna-se significativa e dialética. Dessa forma, a pesquisa

sobre aprender a ensinar nos CLPs dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) é de extrema importância, pois possibilita análises sobre a relevância de um processo formativo de qualidade para os acadêmicos dos CLPs no contexto da Educação Profissional Tecnológica (EPT), podendo contribuir para o aprimoramento do processo formativo dos licenciandos, bem como para a busca contínua de uma formação de qualidade, equitativa, socialmente referenciada, a qual reverbera em práticas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, na presente pesquisa, **objetivou-se analisar o tempo e o espaço dos componentes curriculares da Didática no CLP dos IFs da Região Sul do Brasil**, com fundamento na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, entre as quais há unidade teórico-metodológica nessas abordagens (Martins, 2013). Para tanto, a pesquisa fundamenta-se teórica, política e epistemologicamente em Cunha e Resckhe (2024), Franco (2008, 2016), Libâneo (2010), Marin (2018), Pimenta (2019) e Suanno (2022) para tratar dos aspectos relativos à problemática da Didática no campo da formação de professores no Brasil.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo documental, que apresenta a análise qualitativa das ementas dos componentes curriculares de Didática nos Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de oito CLPs de IFs da Região Sul do Brasil. Em decorrência disso, elencou-se como questão central de pesquisa a seguinte indagação: **qual é o tempo e o espaço dos componentes curriculares da Didática nos CLPs dos IFs da Região Sul do Brasil?**

Tendo em vista essa proposição, esse trabalho está assim estruturado: i) introdução; ii) a didática e o processo de ensino e aprendizagem; iii) caminhos metodológicos da pesquisa; iv) análise do tempo-espaço das didáticas nos currículos dos CLPs nos IFs; e, por último, v) as considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a compreensão do tempo-espaço dos componentes curriculares da Didática nos CLPs dos IFs dos três estados da Região Sul do Brasil, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Zanette (2017, p. 153), configura-se como uma metodologia mais próxima da realidade, como forma de aproximação ao que vai ser investigado, a saber, a compreensão do ser humano por meio da dimensão educacional.

Como método de pesquisa, optou-se pela realização de pesquisa documental acerca dos PPCs dos CLPs do Instituto Federal do Paraná (IFPR), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense (IFC). A pesquisa documental, segundo Gil (2008, p. 51), “[...] vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo ser reelaborados com os objetos da pesquisa” e, posteriormente, prevê a análise de seu conteúdo. A análise de conteúdo, no conceito de Franco (2018), tem seu ponto de partida na mensagem, assentando-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da mensagem, cujas descobertas têm relevância teórica, implicando comparações textuais.

Como passos e procedimentos da pesquisa para produção dos dados, foi realizada a identificação dos CLPs nos *sites* oficiais dos IFs e no portal e-MEC, no qual se buscou identificar os IFs de cada um dos três estados do sul do Brasil que ofertam CLPs com carga horária 100% presencial. Nos *sites* dos IFs selecionados, buscou-se também pelos PPCs dos CLPs com turmas já integralizadas. Posteriormente, foram analisados os PPCs dos CLPs com 100% de suas cargas horárias presenciais. Em continuidade, foram identificados e sistematizados os *campi* em que cada IF oferece o CLP e analisados os Componentes Curriculares (CC) de cada PPC, com vistas a identificar a disciplina Didática Geral ou os CCs com conteúdos de Didática nos currículos desses cursos (sua presença ou não, com o nome “didática” ou nomes afins). Além disso, realizou-se a análise das ementas dos CCs identificados com conteúdos de Didática.

Para a análise, foram considerados como aspectos textuais nos PPC dos CLP: a) o *campus* de oferta; b) a ementa; c) o semestre; d) a carga horária e; e) as referências básicas. Utilizamos o emprego da técnica de análise de conteúdo, que, a partir de Franco (2018), tem seu ponto de partida na mensagem, assentando-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica das mensagens, cujas descobertas têm relevância teórica, implicando comparações textuais. Para realizar a elaboração dos eixos de análise, consideramos as seguintes etapas da técnica de análise de conteúdo: I) leitura flutuante e pré-análise dos dados; II) tratamento dos aspectos textuais analisados; III) cotejamento, inferências e comparações interpretativas (Bardin, 2011).

A partir dessa análise, foi possível selecionar os CCs que contêm, em suas ementas, bibliografias, conteúdos e elementos dessas didáticas, por exemplo: Didática; Ensino; Aprendizagem; Método de Ensino e Aprendizagem; Planejamento; e Avaliação. Dos indicadores presentes no PPC, foram selecionados e analisados a ementa, a carga horária e a

bibliografia dos CCs que apresentam elementos da Didática, conforme demonstrado na seção das análises.

A DIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Pensar e pesquisar sobre a formação inicial e profissional do(a) Pedagogo(a) e sobre como aprender a ensinar no CLP, por meio da Didática, faz-se imprescindível para a compreensão dos processos formativos que ocorrem nessa licenciatura, que forma a maioria dos professores que atuam na educação básica do país. Nesse sentido, a Didática é uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, de formação pedagógica e de formação técnico-prática, provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo. A Didática se baseia em dada concepção de homem e sociedade, portanto subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar, a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira (Libâneo, 2010). Compreende-se que os componentes curriculares da Didática ou que possuem algum de seus elementos são essenciais na formação dos futuros professores, por se configurarem como eixos verticais fundamentais e estruturantes da profissionalidade docente.

Segundo Pimenta (2019, p.15), na contemporaneidade, “[...] a Didática, dentro dos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes”, ou seja, tem como foco a produção de atividade intelectual articulada aos contextos em que ocorrem os processos de ensinar e aprender. Com efeito, a Didática está fundamentada numa pedagogia do sujeito e do diálogo, na qual a aprendizagem é mediação entre os sujeitos do processo (Pimenta, 2019).

Segundo Marin (2018), nos cursos de formação de professores, a disciplina Didática proporciona conhecimentos, saberes e mediação didática. Em vista disso, as propostas curriculares desses cursos são importantes no que se refere à discussão crítico-reflexiva sobre os processos formativos e de ensino e aprendizagem, pois, por meio delas, é possível ter clareza de que a ação pedagógica tem um sentido, e o sujeito um papel fundamental no âmbito da estrutura social. Dessa forma, os programas curriculares, quando caracterizados como unidades de análise, são capazes de captar “[...] a educação em seu sentido mais genuíno, ou seja, a ação das pessoas entre pessoas e sobre pessoas” (Marin, 2018, p. 20).

Portanto, Cunha e Resckhe (2024), expressam que é relevante compreender a Didática e as Didáticas Específicas como campos fundamentais na formação profissional dos professores. Ambos procuram instrumentalizar, na perspectiva teórica e prática, a atuação dos docentes na escola e na aula. Envolvem as matérias de estudo e os instrumentos de trabalho do professor, incluindo as relações entre o ensino e a aprendizagem e os conteúdos específicos do currículo escolar.

Nessa perspectiva, assume-se uma articulação do currículo com as finalidades da cultura escolar, para que o processo de ensino e aprendizagem proporcione uma gestão dialógica, crítica e autônoma dos saberes. Contudo, somente a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes: saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmica da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (Franco, 2008).

Ademais, conforme Suanno (2022), a transdisciplinaridade nos currículos amplia a construção dos conhecimentos, visto que os aspectos multidimensionais e multirreferenciais podem ampliar a sensibilidade, a percepção, a compreensão e a consciência sobre as temáticas estudadas. Esse processo valoriza os conhecimentos científicos historicamente sistematizados e importantes no processo de escolarização, bem como incorpora subjetividades, culturas, saberes e autoconhecimento no processo formativo e no modo de pensar autônomo e crítico.

ANÁLISE DO TEMPO E DO ESPAÇO DAS DIDÁTICAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NOS IFS DOS SUL DO BRASIL

No presente texto, buscou-se analisar o tempo e o espaço dos componentes curriculares da Didática no CLP dos IFs da Região Sul do Brasil. Para isso, a apresentação dos dados de tempo e espaço da Didática se dará da seguinte forma, por CCs separados pelos seguintes eixos de análise: i) **Didática Geral; Didática Específicas; Didáticas para as Modalidades de Ensino;** e ii) **CCs que contêm em suas ementas e bibliografias algum conteúdo das Didáticas.**

A didática nos CLPs dos IFs do Paraná (PR)

No ano de 2024, o IFPR conta com 28 *campi*, dos quais 3 oferecem a Licenciatura em Pedagogia, sendo dois na modalidade 100% presencial: o *campus Curitiba* e o *campus Pitanga*, os quais têm em comum a indissociabilidade entre teoria e prática e a interdisciplinaridade.

Conforme o PPC (2018) do CLP do IFPR **Curitiba**, o curso possui 3.200 horas, divididas em três núcleos, a saber: Estudos de formação geral (1.200 horas), Aprofundamento e diversificação de estudos (1.000 horas) e Estudos Integradores (1.000 horas). A carga horária reserva 2.200 horas para os CCs, 400 horas para a Prática como Componente Curricular, 200 horas para Atividades Complementares e 400 horas para o Estágio Supervisionado. Os CCs das Didáticas, nesse CLP, estão expressos no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1- Tempo e espaço da Didática do CLP do IFPR *Campus Curitiba*

Tempo e Espaço da Didática IFPR <i>campus Curitiba</i> PPC 2019	Didática Geral		Didáticas Específicas				Didáticas para as Modalidades			Algum conteúdo das Didáticas		
	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.		
Didática e Formação Docente	40h	4º	Matemática Básica	80h	2º	Educação de Jovens e Adultos	80h	1º	Alfabetização e Letramento	80h	3º	
			Arte Educação e seu Ensino	80h	2º	Estágio I – Educação de Jovens e Adultos	80h	2º	Fundamentos da Educação Infantil	80h	3º	
			Prática Pedagógica de Matemática	80h	3º	Educação do Campo	40h	2º	Avaliação da Aprendizagem	80h	4º	
			Prática Pedagógica da Língua Portuguesa	80h	4º	Educação Profissional, Ciência e Tecnologia	40h	7º	Estágio III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80h	4º	
			Prática Pedagógica de História	80h	5º	Educação Profissional: princípios e práticas	80h	8º	Estágio IV – Formação Docente	80h	5º	
			Prática Pedagógica de Geografia	80h	6º				Gestão Educacional	80h	6º	
			Prática Pedagógica de Ciências Naturais	80h	7º				Escola e Currículo	80h	6º	
			Língua Espanhola (optativo)	40h	7º				Projetos Educativos	80h	6º	
									Pedagogia Hospitalar (optativo)	40h	7º	
									Espaços Educativos não escolares (optativo)	40h	7º	
									Avaliação Institucional	80h	8º	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Portanto, os conteúdos das Didáticas estão presentes em **22 CCs obrigatórios** e em **3 CCs optativos**, de um total de **46 obrigatórios CCs** e **6 CCs optativos** do CLP do IFPR Curitiba.

O CLP do IFPR **Pitanga** tem uma carga horária total de 3.232 horas, divididas em Atividades Estruturadas pelos CCs de Formação Geral e de Aprofundamento (2.227h), Prática como Componente Curricular (408h), Estágio Supervisionado (400h) e Atividades Complementares (200h). Os CCs das didáticas nesse CLP estão expressos no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Tempo e espaço da Didática do CLPe do IFPR *Campus Pitanga*

	Didática Geral		Sem.	Didáticas Específicas		Sem.	Didáticas para as Modalidades		Sem.	Algum conteúdo das Didáticas		Sem.
	CH			CH			CH			CH		
Tempo e Espaço da Didática IFPR campus Pitanga PPC 2017	Didática I	40h	3º	Prática de Ensino de História	40h	1º	Educação de Jovens e Adultos	40h	1º	Psicologia da Educação	40h	1º
	Didática II	40h	4º	Prática de Ensino de Arte	40h	1º				Jogos e Brincadeiras	80h	2º
				Prática de Ensino de Geografia	40h	2º				Psicologia da Educação: Abordagem Humanista e Epistemologia Genética	80h	2º
				Prática de Ensino de Ciências	40h	3º				Psicologia da Educação: Abordagem Comportamental e Histórico-Cultural	80h	3º
				Prática de Ensino da Língua Portuguesa	40h	5º				Metodologia e Prática de Ensino na Educação Infantil	80h	4º
				Prática de Ensino de Educação Física	40h	5º				Metodologia e Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80h	5º
				Prática de Ensino de Matemática	40h	6º				Alfabetização e Letramento	40h	5º
				Inglês Instrumental (optativo)	40h	7º				Prática Docente I	40h	5º
										Estágio Supervisionado I	96h	5º
										Prática Docente II	40h	6º
										Estágio Supervisionado II	96h	6º
										Educação e Novas Tecnologias	80h	7º
										Prática Docente III	40h	7º
										Leitura de Imagem como recurso didático-pedagógico (optativo)	40h	7º
										Elaboração e Produção de Jogos Didático-Pedagógicos (optativo)	40h	7º
										Teoria Modular da Mente (optativo)	40h	7º
										Estágio Supervisionado III	144h	7º
										Planejamento Escolar: Projeto Político Pedagógico	40h	8º
										Prática Docente IV	40h	8º
										Avaliação Escolar	40h	8º

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Percebe-se que os conteúdos da Didática estão presentes nos dois CLPs do IFPR analisados, em todos os núcleos de formação. Portanto, os conteúdos da Didática estão presentes em **31 CCs obrigatórios** e em **4 CCs optativos**, de um total de **64 CCs obrigatórios** e **9 CCs optativos**.

A didática nos CLPs dos IFs do Rio Grande do Sul (RS)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), nos dias atuais, possui 17 *campi*, com a Reitoria localizada em Bento Gonçalves. Desse total, *campi* ofertam CLP com 100% de sua carga horária presencial: o **IFRS Bento Gonçalves** e o **IFRS Farroupilha**. A seguir, apresenta-se a análise do tempo e do espaço da Didática nos CCs desses dois cursos.

Conforme descrito no PPC do CLP do **IFRS Bento Gonçalves** (2018), este curso possui uma carga total de 3.410 horas, divididas, conforme suas denominações e cargas horárias, em: Núcleo de Estudos Básicos (1.080h), Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (1.370h) e Núcleo de Estudos Integradores (960h). Os CC das Didáticas, nesse CLP, são apresentados no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Tempo e espaço da Didática do CLP do IFRS Campus Bento Gonçalves

Tempo e Espaço da Didática IFRS campus Bento Gonçalves PPC 2018	Didática Geral		Didáticas Específicas		Didáticas para as Modalidades		Algum conteúdo das Didáticas				
	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.			
Didática, Planejamento e Avaliação Educacional	140h	3ª	Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-Educação I	80h	3ª	Prática Docente na EJA Educação Especial e Inclusão Escolar (optativo)	40h 40h	7ª	Pesquisa em Educação I	40h	2ª
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas I	80h	4ª			8ª	Sociologia da Educação	80h	2ª
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática I	80h	4ª			Estudos em Educação Infantil	40h	3ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem I	80h	4ª			Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem I	80h	3ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem II	80h	4ª			Abordagens Teórico-Metodológicas do Corpo, Movimento e Ludicidade	80h	4ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Naturais I	80h	5ª			Prática Docente na Educação Infantil	140h	4ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática II	80h	5ª			Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	180h	5ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas II	80h	6ª			Literatura Infantil e Juvenil	80h	5ª	
			Pedagogia e Ensino Religioso	40h	6ª			Gestão Educacional	40h	6ª	
			Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Naturais II	80h	6ª			Prática Docente nos Anos Iniciais	140h	6ª	
								Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	140h	7ª	
								Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	40h	7ª	
								Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional	100h	8ª	
			Trajetória Docente	80h	8ª						
			Educação, Ambiente e Sociedade (optativo)	40h	8ª						

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o Quadro 3, os CCs das Didáticas, como ensino, aprendizagem, método de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação, estão presentes em **26 CCs obrigatórios** e em **2 CCs optativos**, de um total de **46 CCs obrigatórios** e **3 CCs optativos** do CLP do IFRS Bento Gonçalves.

De acordo com o PPC do CLP do **IFRS Farroupilha** (2019), o curso possui carga horária total de 3.240 horas, divididas entre os núcleos Núcleo de Estudos e Formação Geral (1.914h), o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (660h) e o Núcleo de Estudos Integradores (666h). Os CCs das didáticas, nesse CLP, estão expressos no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Tempo e espaço da Didática do CLP do IFRS Campus Farroupilha

Tempo e Espaço da Didática IFRS campus Farroupilha PPC 2019	Didática Geral		Didáticas Específicas		Didáticas para as Modalidades		Algum conteúdo das Didáticas				
	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.			
Didática Geral	80h	3ª	Representação do Mundo pelas Ciências Naturais	80h	4ª	Educação Inclusiva	80h	3ª	Representação do Mundo pela Corporeidade	80h	2ª
			Representação do Mundo pelas Ciências Socio-Históricas	80h	4ª			2ª	Educação e TICs	80h	2ª
			Representação do Mundo pela Matemática	80h	5ª			3ª	Linguagens, Oralidades e Educação	80h	3ª
			Representação do Mundo pela Linguagem	80h	5ª			4ª	Ludicidade na Educação	80h	3ª
			Representação do Mundo pelas Artes	80h	5ª			5ª	Currículo, Planejamento e Avaliação	80h	4ª
								5ª	Literatura Infantojuvenil	40h	5ª
								5ª	Educação Infantil: Teoria e Prática	80h	5ª
								5ª	Reflexões em Gestão Escolar	40h	5ª
								5ª	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	144h	5ª
								6ª	Educação Popular	80h	6ª
								6ª	Pesquisa em Educação	40h	6ª
								6ª	Anos Iniciais: Teoria e Prática	80h	6ª
								6ª	Reflexões em Educação Infantil	40h	6ª
			7ª	LIBRAS II	80h	7ª					
			7ª	Reflexões em Anos Iniciais	40h	7ª					
			7ª	Estágio Supervisionado em Anos Iniciais	168h	7ª					
			8ª	Seminário Integrador	40h	8ª					
			8ª	Tópicos Especiais em Psicopedagogia e Inclusão (optativo)	80h	8ª					
			8ª	Tópicos Especiais em Educação (optativo)	80h	8ª					

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com relação ao tempo e ao espaço, os conteúdos das Didáticas, como ensino, aprendizagem, método de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação, estão presentes em **23 CCs obrigatórios** e em **2 CCs optativos**, de um total de **45 obrigatórios CCs** e **5 CCs optativos** do CLP do IFRS Farroupilha.

A didática nos CLPs dos IFs de Santa Catarina (SC)

O Instituto Federal Catarinense (IFC), em 2024, possui 15 *campi*, com a Reitoria localizada em Blumenau. A instituição oferta o CLP em 4 *campi*: no IFC Camboriú, no IFC Videira, no IFC Blumenau e no IFC Rio do Sul.

Conforme o PPC do CLP do **IFS Campus Camboriú**, o curso possui uma carga horária total de 3.410 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.280 horas no Núcleo de Estudos Básicos, 930 horas no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e 200 horas no Núcleo de Estudos Integradores. Os CCs das Didáticas, nesse CLP, estão expressos no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Tempo e espaço da Didática no CLP do IFC Campus Camboriú

Tempo e Espaço da Didática IFC campus Camboriú PPC 2018	Didática Geral			Didáticas Específicas			Didáticas para as Modalidades			Alguns conteúdos das Didáticas		
	CH	Sem.		CH	Sem.		CH	Sem.		CH	Sem.	
	60h	4º	Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa	90h	4º	Modalidades da Educação Básica I: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena	60h	7º	Pedagogia e Profissão docente	60h	1º	
	60h	5º	Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais	30h	4º	Modalidades da Educação Básica II: EJA e EPT			Psicologia da Educação	60h	2º	
			Fundamentos e Metodologia em Matemática	90h	5º	Educação Especial: concepções, sujeitos e processos de inclusão (optativa)	30h	8º	Pesquisa e Processos Educativos II	90h	2º	
			Fundamentos e Metodologia em Artes	90h	5º				Infância e Educação Infantil	60h	3º	
			Fundamentos e Metodologia em Geografia	75h	6º				Linguagem, Corpo e Movimento	60h	3º	
			Fundamentos e Metodologia em História	75h	6º				Teorias Educacionais e Curriculares	60h	3º	
									Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60h	4º	
									Alfabetização e Letramento II	60h	5º	
									Gestão Educacional	90h	7º	
									Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60h	7º	
									Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação	60h	8º	
									Paulo Freire e Educação (optativa)	30h	8º	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o Quadro 5, em relação ao tempo e ao espaço das Didáticas, os conteúdos dessa natureza estão presentes em **22 CCs obrigatórios** e em **2 CC optativos**, de um total de **46 CCs obrigatórios**, sendo **7 CC optativos** previstos no 8º semestre do curso, a serem definidos no semestre de oferta do CLP do IFC Camboriú.

No PPC do CLP do **IFS Campus Videira**, os CCs que compõem a matriz curricular do curso são os mesmos do PPC do *Campus Camboriú*, com pequenas alterações nas ofertas do semestre das disciplinas e na classificação dos núcleos, que possuem uma diferenciação entre os CCs. As didáticas, nesse CLP, estão expressas no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Tempo e espaço da Didática no CLP do IFC Campus Videira

Tempo e Espaço da Didática IFC campus Videira PPC 2017	Didática Geral			Didáticas Específicas			Didáticas para as Modalidades			Alguns conteúdos das Didáticas		
	CH	Sem.		CH	Sem.		CH	Sem.		CH	Sem.	
	60h	4º	Fundamentos e Metodologia em Artes	90h	3º	Modalidades da Educação Básica I: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena	60h	7º	Pedagogia e Profissão docente	60h	1º	
	60h	5º	Fundamentos e Metodologia em Matemática	30h	4º	Modalidades da Educação Básica II: EJA e EPT			Psicologia da Educação	60h	2º	
			Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa	90h	4º				Pesquisa e Processos Educativos II	90h	2º	
			Fundamentos e Metodologia em Matemática	90h	5º				Infância e Educação Infantil	60h	3º	
			Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais	90h	5º				Linguagem, Corpo e Movimento	60h	3º	
			Fundamentos e Metodologia em Geografia	75h	6º				Teorias Educacionais e Curriculares	60h	3º	
			Fundamentos e Metodologia em História	75h	6º				Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60h	4º	
									Alfabetização e Letramento II	60h	5º	
									Gestão Educacional	90h	7º	
									Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação	60h	7º	
									Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60h	8º	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o Quadro 6, em relação ao tempo e ao espaço das Didáticas, os conteúdos estão presentes em **22 CCs obrigatórios**, de um total de **45 CCs obrigatórios** do CLP do IFC Videira.

No **Campus Rio do Sul**, o PPC do CLP apresenta similaridades com os demais PPCs descritos acima, com algumas alterações na carga horária e nos semestres de oferta das CCs. O CLP do **Campus Rio do Sul** tem uma carga horária total de 3.260 horas, composta por 1.920 horas no Núcleo de Estudos Básicos, 540 horas no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e 810 horas no Núcleo de Estudos Integradores. Os CCs das Didáticas, nesse CLP, estão expressos no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Tempo e espaço da Didática no CLP do IFC Campus Rio do Sul

Tempo e Espaço da Didática IFC Campus Rio do Sul PPC 2018	Didática Geral		Didáticas Específicas				Didáticas para as Modalidades			Algum conteúdo das Didáticas		
	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.
	Didática I	60h	3 ^o	Fundamentos e Metodologia em Artes	75h	3 ^o	Modalidades da Educação Básica I:	60h	7 ^o	Pedagogia e Profissão docente	60h	1 ^o
Didática II	60h	4 ^o	Fundamentos em Matemática	30h	4 ^o	Educação Especial, Educação do Campo,			Psicologia da Educação	60h	2 ^o	
			Fundamentos e Metodologia de Língua	90h	4 ^o	Educação Quilombola e Educação			Pesquisa e Processos Educativos II	90h	2 ^o	
			Portuguesa			Indígena	60h	8 ^o	Infância e Educação Infantil	60h	3 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Matemática	90h	5 ^o	Modalidades da Educação Básica II:			Linguagem, Corpo e Movimento	60h	3 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Ciências	75h	5 ^o	EJA e EPT			Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60h	4 ^o	
			Naturais			Educação Especial na Perspectiva da	60h	6 ^o	Teorias Educacionais e Curriculares	60h	5 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Geografia	75h	6 ^o	Educação Inclusiva (optativo)			Alfabetização e Letramento II	60h	5 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em História	75h	6 ^o				Ateliês formativos e vivência	60h	5 ^o	
			Fundamentos de Educação à Distância	60h	6 ^o				estética na infância (optativo)	60h	6 ^o	
									Gestão Educacional	60h	7 ^o	
									Diversidade, Inclusão e Direitos	60h	7 ^o	
									Humanos	60h	7 ^o	
									Tecnologias da Informação e	60h	7 ^o	
									Comunicação em Educação	60h	8 ^o	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o Quadro 7, em relação ao tempo e ao espaço das Didáticas, os conteúdos estão presentes em **22 CCs obrigatórios** e em **3 CCs optativos**, de um total de **46 CCs obrigatórios** e **8 CCs optativos** do CLP do IFC Rio do Sul .

Com relação ao PPC do CLP do **IFC Campus Blumenau**, o curso conta com uma carga horária total de 3.350 horas, distribuídas em 2.085 horas no Núcleo de Estudos e Formação Geral, 660 horas no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e, por fim, 605 horas no Núcleo de Estudos Integradores. Os CCs desse *campus* também possuem similaridade com os CCs de outros *campi* no que diz respeito às cargas horárias e aos semestres ofertados. Os CC das Didáticas, nesse CLP, são apresentados no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Tempo e espaço da Didática no CLP do IFC Campus Blumenau

Tempo e Espaço da Didática IFRS Campus Blumenau PPC 2017	Didática Geral		Didáticas Específicas				Didáticas para as Modalidades			Algum conteúdo das Didáticas		
	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.	CH	Sem.
	Didática I	60h	4 ^o	Fundamentos e Metodologia em Artes	90h	3 ^o	Modalidades da Educação Básica I:	60h	7 ^o	Pedagogia e Profissão docente	60h	1 ^o
Didática II	60h	5 ^o	Fundamentos e Metodologia de Língua	90h	4 ^o	Educação Especial, Educação do Campo,			Psicologia da Educação	60h	2 ^o	
			Portuguesa			Educação Quilombola e Educação Indígena			Pesquisa e Processos Educativos II	60h	2 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Matemática	90h	5 ^o	Modalidades da Educação Básica II:	60h	8 ^o	Teorias Educacionais e Curriculares	60h	3 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Ciências	90h	5 ^o	EJA e EPT			Infância e Educação Infantil	60h	3 ^o	
			Naturais						Linguagem, Corpo e Movimento	60h	3 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em Geografia	75h	6 ^o				Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60h	4 ^o	
			Fundamentos e Metodologia em História	75h	6 ^o				Alfabetização e Letramento II	60h	5 ^o	
									Gestão Educacional	90h	7 ^o	
									Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos	60h	7 ^o	
									Tecnologias da Informação e Comunicação em	30h	8 ^o	
									Educação			

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Conforme o Quadro 8, em relação ao tempo e ao espaço das Didáticas, os conteúdos estão presentes em **21 CCs obrigatórios**, de um total de **44 CCs obrigatórios** do CLP do IFC Blumenau.

Nesse sentido, com relação ao espaço da Didática nos quatro CLPs do IFC, considerando as matrizes curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs), é possível constatar uma congruência entre os CCs das quatro matrizes analisadas, com pequenas alterações na distribuição da carga horária, muito embora todos possuam tempo de integralização em oito semestres. Em relação aos CCs referentes aos conteúdos da Didática, percebe-se que estes têm seu percurso em todos os semestres dos CLPs dos IFCs analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado nas análises dos PPCs do Curso de Licenciatura em Pedagogia dos IFs da Região Sul do país, os CCs das Didáticas estão presentes de forma expressiva em todos os núcleos da formação inicial dos(as) pedagogos(as) professores(as) que atuaram na educação brasileira, seja em espaços escolares ou não escolares. Dessa forma, por meio da análise dos dados da pesquisa, a Didática verticaliza de forma expressiva a formação do professor(a)-pedagogo(a)-pesquisador(a) formado(a) nos CLPs pesquisados, oportunizando aos estudantes desses cursos uma formação que lhes possibilite compreender a importância da *práxis* educativa crítica para a atuação no contexto social em que estão inseridas as escolas de Educação Básica brasileiras.

Consequentemente, as análises evidenciaram que os currículos dos CLPs analisados possuem conteúdos da Didática que proporcionam aos estudantes uma formação de qualidade, equitativa e socialmente referenciada. Esse processo poderá reverberar na formação de professores para a educação básica aptos a desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos estudantes.

Assim, por meio da análise dos oito PPCs dos CLPs dos IFs da Região Sul do país, em especial dos CCs da Didática, objeto deste estudo, constatou-se, nos currículos analisados, que há a proposição de aprender a ensinar por meio dos processos de ensino-aprendizagem e que esse conhecimento é constituído de forma transdisciplinar, pois a Didática está presente como eixo fundamental e estruturante, verticalizando de forma transdisciplinar toda a formação inicial ofertada nos CLPs analisados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

CUNHA, M. I DA.; DALPIAZ RESCKHE, M. J. A Docência e a Aprendizagem em Cursos de Licenciaturas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 33, n. 74, p. 67–80, 2024. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/19990>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CURITIBA. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Dezembro, 2019. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2020/08/PPC_Pedagogia_Campus-_Curitiba_IFPR_DEZ_2019.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Blumenau. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Blumenau: IFC, set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Camboriú: IFC, jun. 2018. Disponível em:

https://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PPC-Pedagogia_ate_2022.pdf. Acesso em 24 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Rio do Sul. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio do Sul: IFC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Videira. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Novembro, 2017. Disponível em:

http://videira.ifc.edu.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/12/2020/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-Licenciatura-em-Pedagogia_nov_2017_formatado_final.pdf
Acesso em: 24 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Bento Gonçalves. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia – Licenciatura**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Farroupilha. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Farroupilha: IFRS, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. *Campus* Pitanga. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Pitanga: IFP, jun. 2018. Disponível em:



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

<https://ifpr.edu.br/pitanga/wp-content/uploads/sites/23/2023/09/PPC-Pedagogia-novo-2022.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola. 2010.

MARIN, A. J. A disciplina Didática na formação de professores conhecimentos, saberes e mediação didática. *In*: MARIN, A. J. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, p. 17-32. 2018.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador- BA. v. 5. n. 2. p. 130-143. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PIMENTA, S. G. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. *In*: MONTEIRO, S. B.; Olini, P. (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Didática, saberes docentes e formação. Cuiabá: Sustentável. v. 1. p. 14-54. 2019.

SUANNO, M. V. R. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 270-280, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778>. Acesso em: 27 maio. 2024.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166. jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs>. Acesso em: 20 mar. 2023.