



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

QUE LUGAR OCUPA A DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO?

Renata Portela Rinaldi – UNESP, Presidente Prudente
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - UNESP, Presidente Prudente
Claudiele Carla Marques Christofaro - SME/Presidente Prudente
José Gilberto Spasiani Rinaldi - UNESP, Presidente Prudente
Inês Ferreira de Souza Bragança - FE/UNICAMP
Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi - SME/Campinas
Guilherme do Val Toledo Prado - FE/UNICAMP
Adriana Varani - FE/UNICAMP
Ana Lúcia Guedes Pinto - FE/UNICAMP
Juliana Rink - FE/UNICAMP
Noeli Prestes Padilha Rivas - USP/FFCLRP
Cristina Cinto Araujo Pedroso - USP/FFCLRP
Delma Rosa dos Santos Bezerra - USP/FFCLRP

RESUMO

Este painel organiza-se com base em reflexões sobre o curso de Pedagogia de um grupo de pesquisadoras de três universidades públicas do estado de São Paulo, a saber: UNESP, UNICAMP e USP, além de professores e profissionais da Educação Básica vinculados a grupos de pesquisa destas universidades. Teve como objeto de investigação o papel da Didática nos cursos de Pedagogia das três universidades em questão. Conscientes de que o campo da Didática é um espaço atravessado por disputas epistemológicas, metodológicas, políticas e também acadêmicas, buscou-se, a partir de diferentes lentes, compreender o lugar da Didática nos cursos de Pedagogia visando a formação inicial de pedagogos a partir do que propõe o Projeto Pedagógico Curricular, a relação escola-universidade como princípio articulador do trabalho do campo da Didática e o processo de construção da prática docente como um mediador que potencializa a formação do pedagogo. As investigações desenvolveram-se a partir da abordagem qualitativa de pesquisa em educação, conforme características metodológicas próprias: a pesquisa documental; a *pesquisaformação* com fundamento na abordagem narrativa (auto)biográfica, envolvendo estudantes e professores de escola pública; e a pesquisa de campo, tomando o estágio curricular obrigatório como elemento mediador e como *práxis* da formação inicial de pedagogos. Os resultados apontaram para a indissociabilidade das relações e diálogos entre escola e universidade na produção do conhecimento pedagógico e na formação inicial e continuada de professores, bem como na superação de desafios que requerem implementação de políticas de formação de professores comprometidas com a qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Didática, Pedagogia, Universidade pública.

A DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA: O QUE REVELAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES¹

Renata Portela Rinaldi – UNESP, Presidente Prudente
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - UNESP, Presidente Prudente
Claudiele Carla Marques Christofaro - SME/Presidente Prudente
José Gilberto Spasiani Rinaldi - UNESP, Presidente Prudente

RESUMO

O artigo discute o lugar da Didática nos cursos de Pedagogia de uma universidade pública multicampi que oferece o curso em seis *campi* no interior do estado de São Paulo. O texto, apoia-se na compreensão da formação de professores como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional; da escola como *lócus* privilegiado de formação humana e crítica; e da Didática, como campo de conhecimento pedagógico e em reinvenção permanente. A discussão parte da pesquisa documental e tem como fonte primária de dados os Projetos Pedagógicos Curriculares e os programas de ensino da disciplina de Didática. O *corpus* analisado evidencia uma proposta de formação crítica do futuro pedagogo quando se identifica o perfil do profissional a ser formado. Todavia, a Didática não se constitui como um dos eixos basilares deste processo embora busque trabalhar os elementos sobre a escola, o trabalho docente e a multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem. A escassez do referencial teórico que aponte a evidência do posicionamento institucional sobre o perfil profissional a ser formado pelos cursos é uma das fragilidades observadas, porém, esse aspecto pode ser superado quando se analisam as matrizes curriculares dos cursos e especificamente os programas de ensino da disciplina de Didática, foco da investigação. É dada ênfase à escola e à sala de aula, em suas determinações histórico-sociais, como objeto de análise e local privilegiado para pensar estratégias que articulem a teoria e prática com métodos e técnicas de ensino capazes de estabelecer uma educação crítica.

Palavras-chave: Formação inicial de professor, Didática, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A problemática que norteou o desenvolvimento da investigação ampara-se na reflexão crítica sobre a realidade e os ataques cada vez mais intensos sobre a área da educação e, notadamente, a formação de professores. Como exemplo recente, temos a homologação do Parecer CNE/CP N° 4/2024 de 27 de maio de 2024 e da Resolução CNE/CP N° 4 de 29 de maio de 2024, pelo Conselho Nacional de Educação, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Proc. 316864/2023-4.

Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Reconhecemos nesses documentos uma definição do papel do professor atrelada a uma perspectiva demandada pelo mercado, sustentada por uma compreensão de sociedade do conhecimento na lógica do capital, economicista, neoconservadora, classista e autoritária. Na mesma direção, Pimenta (2021) alertava para o fato de a Resolução CNE/CP N° 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),

ao não utilizar a nomenclatura de Pedagogia para os cursos superiores de formação de professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e sem qualquer referência à natureza do “pedagógico”, o documento privilegia um enfoque neoficientista de competências que se impõe à perspectiva crítico-progressiva da Ciência da Educação, sugestionando, em especial, que esses cursos podem, simplesmente, receber outras denominações, o que levaria a à extinção do curso de Pedagogia na forma pela qual o conhecemos, reeditando a experiência dos Cursos Normais Superiores (Pimenta, 2021, p. 12).

O retrocesso apontado por Pimenta (2021) não foi revisto nos documentos homologados recentemente, apesar de inúmeras discussões e debates que ocorreram. Ao contrário, agravou ainda mais os retrocessos e alinhamentos à lógica economicista e neoconservadora, assegurando proposições curriculares à época dos governos militares-ditatoriais (1964-1985) que “tentaram controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores, por meio dos chamados ‘currículos mínimos’” (Diniz-Pereira, 2021, p. 53).

Neste cenário, como já denunciava Almeida (2019) à época do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)

[...] vivemos uma conjuntura social e politicamente adversa, na qual o ataque à dimensão pública dos diversos atendimentos das necessidades sociais está sob ferrenho ataque e, assim sendo, as questões relativas ao ensino, em todos os níveis educacionais, passam por transformações deformadoras que alteram o sentido do próprio caráter educativo/formativo/emancipador que lhes deve ser inerente (Almeida, 2019, p. 19).

Para a autora, “Ser professor(a) nesse contexto, para além dos desafios de fazê-lo em uma carreira desprestigiada historicamente em nosso país, exige que tenhamos clareza de como as políticas educacionais em disputa repercutem na atuação docente” (Almeida, 2019, p. 20). Ou seja, embora a mudança política que abrandou os ânimos do/no país com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, ao se ter recentemente a aprovação do Parecer CNE/CP N° 4/2024 e da Resolução CNE/CP N° 4/2024, pelo Conselho Nacional de Educação,

XXII ENCONTRO COMPOSTO POR SEGMENTOS DO SETOR PÚBLICO e privado, militar, católico e evangélico, além de segmentos do bolsonarismo que representam interesses diversos aos por nós defendidos e também apontados anteriormente (Almeida, 2019; Pimenta, 2021), significa um retrocesso e ataque que deforma o sentido da educação escolar, a função social da escola e das universidades públicas e da formação docente no país.

Assim, a despeito dos inúmeros ataques que cotidianamente a universidade pública sofre, especialmente no estado de São Paulo, após a eleição de Tarcísio de Freitas, que assevera sua atuação nefasta sobre a educação no estado em todos os níveis de ensino e com repercussões diretas no trabalho docente, refletir coletivamente sobre o curso de Pedagogia e o lugar da didática na formação inicial de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental reflete nosso posicionamento de resistência propositiva. Pois, assim como Almeida (2019), defendemos que a Didática requer que se tomem a prática educativa e o ensinar como objetos de análise e reflexão, assegurando os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e o conhecimento acerca do objeto de estudo. Assim, pretende-se ajudá-los a desenvolver a atitude de questionar a própria atuação e refletir sobre ela como forma de aprimorar sua ação de ensinar na relação estreita com a teoria.

No intento de responder *qual o lugar da Didática nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)* torna-se necessário apresentar, ainda que brevemente, a organização da universidade e os desafios inerentes a sua organização multicampi. A UNESP² foi criada em 1976, como resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista e abrangia diversas áreas do conhecimento. Atualmente, tem 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior, uma na capital e uma no litoral paulista (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do estado de São Paulo e distribuição dos *campi* da UNESP no estado



Fonte: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/> Acesso em 16 jun 2024.

² Para maiores informações consultar: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>

A universidade oferece 136 cursos de graduação, sendo 33 (22%) de licenciatura, e mais de 150 programas de pós-graduação *stricto sensu* nas diversas áreas do conhecimento. Entre os cursos de licenciatura seis são cursos de Pedagogia e são ofertados em diferentes períodos:

Quadro 1 – Distribuição dos cursos de Pedagogia da UNESP por campus e período de oferta

Campus	Período		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Araraquara		x	x
Bauru			x
Marília	x		x
Presidente Prudente		x	x
Rio Claro			x
São José do Rio Preto			x

Fonte: Manual do candidato VUNESP, 2024.

A oferta do curso no período noturno ocorre em todos os *campi*, mas se verifica que em três deles há a oferta em dois períodos, ou seja, Marília (matutino e noturno), Araraquara e Presidente Prudente (vespertino e noturno).

As reflexões apresentadas estão organizadas em três seções, a saber: após a introdução, apresentamos o percurso metodológico que guiou a investigação. Posteriormente, apresentamos os resultados e discussões articulados aos referenciais apresentados na introdução. Por fim, encerramos o texto com apontamentos acerca do lugar da Didática nos cursos de Pedagogia da UNESP.

METODOLOGIA

Metodologicamente o trabalho se estrutura como um exercício analítico interpretativo, ao se filiar a abordagem qualitativa da pesquisa, especificamente à pesquisa documental (CELARD, 2008). Para o autor, “Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de construir um *corpus* de pesquisa satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Celard, 2008, p. 298). Propõe, inicialmente, a busca por fontes de informação e o arquivamento do material encontrado, sem preocupação com a análise do conteúdo (Pimentel, 2001). Posteriormente, organiza-se o material, através da leitura e aplicação de técnicas de análise de conteúdo que facilitem o controle e o manuseio (Pimentel, 2001). Após a seleção dos documentos, é empreendida uma investigação preliminar

em cinco dimensões: autoria, autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; conceitos-chave e lógica interna do texto (Cellard, 2008). Por fim, realiza-se a avaliação crítica do documento à luz da questão inicial, desconstruindo e reconstruindo os dados através da leitura sistemática e estabelecimento de relações entre o *corpus* obtido, até o esgotamento das informações, ou descoberta de informações tão insignificantes que não sejam necessárias à pesquisa (Cellard, 2008).

Especificamente, tomou-se como *corpus* o Projeto Pedagógico Curricular (PPCs) e os programas de ensino da disciplina de Didática dos cursos de Pedagogia dos seis *campi* da UNESP e disponíveis online. Na etapa preliminar anunciada por Cellard (2008), considerou-se que eram suficientes as informações que tínhamos a respeito do contexto em que os documentos foram produzidos, os autores (membros de colegiados dos cursos), a confiabilidade do texto e sua natureza. Dedicamo-nos, portanto, à dimensão que exigiria um olhar mais interpretativo do material: os conceitos-chave e sua lógica interna.

Assim, ao analisar a corrente epistemológica da disciplina Didática, para identificar o papel da Didática nos cursos de Pedagogia da UNESP ou para analisar as referências bibliográficas básicas da disciplina dos referidos cursos, tivemos de buscar conceitos-chave a fim de compreender qual a lógica interna de cada disciplina e, sobretudo, de cada PPC. A análise documental permitiu-nos identificar elementos que sugerem a intencionalidade do curso de formação de professores.

Com a análise preliminar finalizada, passamos à avaliação crítica do *corpus*. Reunimos as partes analisadas e relacionamos ao nosso questionamento inicial: qual o lugar da Didática nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP)? A partir das leituras repetidas, essenciais nesse tipo de percurso metodológico, os documentos foram cotejados entre si e chegamos às considerações que serão apresentadas como resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados alguns resultados que, a nosso ver, podem interessar ao debate e nos ajudam a ter indícios de resposta ao problema investigado.

No que concerne aos resultados da pesquisa nos deparamos inicialmente com desafios de acesso aos documentos na íntegra. Atribui-se a dificuldade, entre outros fatores, às mudanças nas políticas de formação de professores no país (Brasil, 2001; 2006; 2015; 2018; 2019; 2024) e, conseqüentemente, no estado de São Paulo (São Paulo, 2012; 2014; 2017) que se



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA pelos servidores públicos, passam a ser tratadas pelos reformadores empresariais da educação como exemplos de ineficiência, apontados ainda como causa dos mais variados problemas identificados nos sistemas de ensino.

Portanto, concebemos o planejamento como fruto de um posicionamento político, consciente, intencional e que envolve a participação de todos os atores do processo (docentes, discentes e gestores). Resistir a reprodução imposta pelo sistema, neste caso pelas políticas de formação docente, requer da universidade e seus atores a valorização da participação, do diálogo, do poder coletivo local, da formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática da mudança visando a “[...] transformação das relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático” (Pinto, 1995, p. 178).

Apesar dos desafios na composição do *corpus* para análise dos documentos, verificou-se que todos os cursos de Pedagogia da UNESP pautam a formação do pedagogo pela Resolução 2/2015 que, em linhas gerais, compreende a indissociabilidade entre a formação inicial e continuada de professores e a escola como *lócus* privilegiado da formação docente. O resultado aponta indícios de uma resistência institucional, ao menos no que concerne aos PPCs dos cursos investigados, quando não cedem plenamente ao padrão das atuais políticas educacionais que ensejam processos de padronização e de controle das políticas de formação de professores como preconiza a NGP.

Levando-se em consideração o perfil do pedagogo a ser formado pelos seis cursos de Pedagogia da UNESP buscou-se apreender o lugar da Didática neste processo. Para tanto, nos debruçamos, adicionalmente, na análise das matrizes curriculares e dos programas de ensino da disciplina de Didática. Diante do volume dos dados e das peculiaridades inerentes a cada PPC, que revela uma potencial atenção à realidade local onde o curso está implementado, para este texto compartilha-se os resultados analíticos das disciplinas de Didática geral.

Na matriz curricular do curso de Pedagogia do campus de Araraquara, a disciplina de Didática Geral é subdividida em Didática I e Didática II. A disciplina de Didática I é semestral e obrigatória, com seriação ideal no 2º ano do curso, com carga horária de 60 horas sem pré-requisito. A disciplina tem como foco a aprendizagem da docência, abordando para tanto temas como trabalho docente, desafios do cotidiano escolar e saber-fazer do professor. Na bibliografia básica, dentre os principais clássicos estão Vera Candau, Sacristán e Pérez-Gomez. Menga Ludke e Marli André são indicadas para o estudo da pesquisa qualitativa em educação, embora não fique claro nos conteúdos e objetivos como esse assunto será inserido. Maurice Tardif é indicado para o estudo dos saberes docentes. As demais referências focam as condições de trabalho docente e suas atividades práticas no contexto escolar. A disciplina de Didática II,

também semestral e obrigatória, tem carga horária de 60 horas, com seriação ideal no 3º ano do curso sem pré-requisito. Os conceitos de *Habitus* (Comênus) e Capital Cultural (Pierre Bourdieu) constituem o centro da disciplina *Didática II* oferecida no campus de Araraquara da Unesp. A bibliografia básica apresenta, de modo geral, obras do Comenius, do Bourdieu, ou obras que comentam as ideias desses autores.

O Curso de Pedagogia do campus de Bauru, tem em sua matriz curricular, vigente a partir do ingresso em 2023, duas disciplinas semestrais temáticas de Didática I e II, com carga horária de 60 horas cada. As disciplinas estão divididas em 45 horas teóricas e 15 horas práticas, portanto, totalizando 120 horas com seriação ideal no 3º e 4º termo respectivamente. Ambas as disciplinas fazem parte do eixo articulador “Prática Pedagógica” do curso. O curso não disponibiliza no site o programa de ensino da disciplina, o que dificultou a análise mais detalhada.

No campus de Marília, a matriz curricular do curso de Pedagogia também apresenta a Didática subdividida em Didática I e Didática II, semestral, obrigatória e sem pré-requisitos. Cada disciplina tem carga horária de 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas práticas, com seriação ideal no 1º e 2º semestre do 2º ano do curso, respectivamente. A disciplina de Didática I, aborda as condições concretas em que as concepções didáticas surgiram no Brasil e as coerências e incoerências entre as concepções teórico-epistemológicas e as práticas que envolvem a Didática. A relação teoria e prática, portanto, parece ser a questão central da disciplina, que busca ainda discutir a influência das tecnologias e, também por meio delas, discutir a dimensão prática da didática. Na bibliografia básica, percebe-se um enfoque em dois eixos centrais: a questão histórica que envolve a Didática e as tecnologias como meios de operacionalizar a sua dimensão prática. Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Dermeval Saviani são alguns dos autores (clássicos) utilizados na disciplina. Outros autores menos conhecidos, ao menos no campo se referem à historicidade local e às tecnologias. Dentre todas as ementas, a historicidade local apareceu apenas no curso de Marília.

A disciplina de Didática II dá continuidade à disciplina Didática I, focando também nas questões histórico-sociais e no desenvolvimento da Didática. Foca as discussões em torno da Didática Crítica. Essa disciplina dá pouco ênfase à avaliação e entende o ensinar e o aprender como um único processo. Embora não conste nos objetivos e nos conteúdos programáticos, na bibliografia básica aparece uma referência que aborda a aproximação de temas pós-críticos à Didática e, nesse âmbito, uma referência que trata especialmente da afrocentricidade no currículo (Renato Nogueira dos Santos Junior). As demais referências são os clássicos já trabalhados na disciplina anterior.



XXII ENCONTRO NACIONAL

No curso de Pedagogia no campus de Presidente Prudente, a disciplina de Didática é obrigatória e semestral, com seriação ideal no 2º ano do curso, com carga horária de 75 horas, sendo 60 horas práticas e 15 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). Tem como pré-requisito a disciplina Escola e Currículo e aborda a Didática como campo de investigação e disciplina. Trata de sua atuação crítica ao abordar sua dimensão política e foca no planejamento em seus diferentes níveis (PPP, plano de ensino e de aula) e na identidade profissional do professor. Entende o ensinar e o aprender como processos distintos que se relacionam. Na bibliografia básica, a disciplina traz os clássicos, tais como Ilma Veiga, Paulo Freire, Amélia Domingues de Castro, Vera Candau e José Carlos Libâneo. Esse último, especialmente, é o autor mais indicado nas referências, abordando temas que vão da finalidade da educação escolar, passando pelo planejamento, processos de ensino e de aprendizagem e se estendendo às questões de ordem social. Há uma ênfase na atividade central do professor – o ensino – e em discussões específicas em torno do planejamento dessa atividade. A prática como componente curricular está atrelada ao Projeto Interdisciplinar envolvendo o eixo integrador do 2º ano do curso “Escola, espaços formativos e tempos de aprendizagem”.

O curso de Pedagogia, no campus de Rio Claro a matriz curricular revela a disciplina Didática: saberes pedagógicos e fazer docente, no 2º semestre do 1º ano do curso, com carga horária de 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas práticas; e no 2º semestre do 2º ano do curso tem a disciplina Didática: campo de investigação e formação docente, com carga horária de 90 horas, sendo 75 teóricas e 15 práticas.

No campus de São José do Rio Preto, o curso de Pedagogia e a Matriz Curricular revelam a disciplina de Didática com carga horária de 60 horas, com seriação ideal no 2º semestre do 2º ano do curso. Nota-se, uma grande preocupação com as questões sociais, enfatizando em seus objetivos a necessidade de os graduandos compreenderem a relação, ensino, escola e sociedade. Enfatiza o planejamento em seus diferentes níveis (PPP, plano de ensino e de aula) e destaca sobremaneira a questão da avaliação. Entende o ensinar e o aprender como um único processo. A bibliografia não está separada em básica e complementar. Nela, há autores clássicos que discutem o tema *avaliação*, tais como Jussara Hoffmann e Charles Hadji, e Cipriano Carlos Luckesi que aproxima mais diretamente a discussão do tema *planejamento*, bem como Ilma Veiga e Celso Vasconcellos. Para tratar especificamente do planejamento, a ementa da disciplina indica obras do autor José Gimeno Sacristán, que são na verdade mais voltadas ao currículo. Paulo Freire, Vera Candau e José Carlos Libâneo são outros autores clássicos indicados na bibliografia da referida disciplina.

Retomando o que Cellard (2008) pontua como a necessidade de identificação dos conceitos-chave e sua lógica interna, quanto ao *corpus* analisado, foi possível perceber o pouco espaço dado a esse componente curricular nos cursos de Pedagogia da UNESP, como já denunciavam em outros estudos (Pimenta, Pinto e Severo, 2021).

Verificou-se que as disciplinas de Didática estão centradas no 2º ano do curso de Pedagogia em todos os *campi*, com exceção do campus de Rio Claro que introduz no 2º semestre do 1º ano a disciplina na formação inicial dos pedagogos. Este campus tem a organização da disciplina com maior carga horária entre os cursos investigados, totalizando uma carga horária de 175 horas. Os *campi* de São José do Rio Preto (60 horas) e Presidente Prudente (75 horas) têm a menor carga horária destinada à Didática. Todavia, apenas no PPC e o programa de ensino da disciplina de Didática do curso no campus de Presidente Prudente há uma clara distinção de que ensinar e aprender são processos diferentes, porém indissociáveis. Em todos os demais documentos há a descrição de ‘processo ensino aprendizagem’, como sinônimos.

Ao analisar os objetivos e conteúdos das disciplinas de Didática, como campo de conhecimento/ disciplina e matéria de ensino, é possível perceber a ênfase dada é a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a função social e política da escola. É dada ênfase à escola e à sala de aula, em suas determinações histórico-sociais, como objeto de análise e local privilegiado para pensar estratégias que articulem a teoria e prática com métodos e técnicas de ensino capazes de estabelecer uma educação crítica.

Em síntese, foi possível apreender algumas peculiaridades, por exemplo, a avaliação da aprendizagem é um tema central apenas na disciplina oferecida no campus de São José do Rio Preto. Em relação ao uso das tecnologias e à historicidade local, esses temas são destacados apenas na bibliografia da disciplina Didática I, no campus de Marília. A disciplina Didática II, do mesmo campus foi a única que indicou na bibliografia básica obras que aproximam temas pós-críticos à Didática - nesse caso, a questão da afrocentricidade no currículo. O campus de Araraquara foi o único que apresentou uma referência sobre pesquisa educacional o que mais evidenciou a questão das condições de trabalho docente (Didática I). Também, foi o único campus que apresentou uma disciplina organizada a partir da teoria de dois autores – Comenius e Bourdieu (Didática II).

Ademais, a disciplina de Didática oferecida no campus de Presidente Prudente foi a única que define o ensinar e o aprender como processos que, embora se relacionem, são distintos. Enquanto os demais *campi* denominam “processo de ensino aprendizagem”, ela traz “processos de ensino e aprendizagem”, reconhecendo explicitamente a pluralidade desses atos.

As referências indicadas abordam questões amplas e também específicas de cada tema abordado. De modo geral, destaca-se em todas as disciplinas a indicação dos clássicos reconhecidos nacional e internacionalmente no campo da Didática e a indicação de algumas referências menos conhecidas ou emergentes para tratar de temas específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto Político Curricular dos cursos de Pedagogia e dos programas de ensino da disciplina de Didática provocou ponderações, especialmente em alguns aspectos. Foi possível identificar onde está a Didática nestes documentos que constituem a política institucional de formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na universidade.

Verificou-se que o *corpus* analisado evidencia uma proposta de formação crítica do futuro pedagogo quando se identifica o perfil do profissional a ser formado (Saviani, 2012). Todavia, a Didática não se constitui como um dos eixos basilares deste processo embora busque trabalhar os elementos sobre a escola, o trabalho docente e a multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem como já apontam outras pesquisas no país (Candau, Cruz e Fernandes, 2020; Faria, 2021; Pimenta, 2021) A escassez do referencial teórico que aponte a evidência do posicionamento institucional sobre o perfil profissional a ser formado pelos cursos de Pedagogia no *corpus* analisado é uma das fragilidades observadas, porém, esse aspecto pode ser superado quando se analisam as matrizes curriculares dos cursos e especificamente os programas de ensino da disciplina de Didática, foco da investigação. É dada ênfase à escola e à sala de aula, em suas determinações histórico-sociais, como objeto de análise e local privilegiado para pensar estratégias que articulem a teoria e prática com métodos e técnicas de ensino capazes de estabelecer uma educação crítica, orientada pelo diálogo e capaz de olhar para as diferenças e os desafios do tempo presente para construir respostas consistentes para os desafios enfrentados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. In: PIMENTA, S. G. et al. **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: UFBA, 2019, p. 19-36

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP N° 4/2024, de 27 de maio de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de maio de 2024. Seção I, p. 49.



XXII ENCONTRO

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de**

2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Superior. **Resolução CNE N° 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n° 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021

FARIA, L. R. A. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da Pedagogia e da didática. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (Orgs.). **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021, p. 236-264.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (Orgs.). **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. 1 ed. São Paulo: Cortez, p.10-15, 2021.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. (Orgs.). **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. 1 ed. São Paulo: Cortez, p.39-72, 2021.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PINTO, J. B. G. Planejamento participativo da escola cidadão.** In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. **Paixão de aprender II.** Petrópolis: Vozes, 1995

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO. Estado. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 154 de 1 de junho de 2017.** Dispõe sobre a alteração da Deliberação CEE/SP nº 111/2012 que fixa Diretrizes Curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal superior e Licenciaturas.

SÃO PAULO. Estado. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/SP nº 111/2012 de 3 de fevereiro de 2012.** Fixa Diretrizes Curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA (ENDDP) DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ESCOLA- UNIVERSIDADE

Inês Ferreira de Souza Bragança - FE/UNICAMP
Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi - SME/Campinas
Guilherme do Val Toledo Prado - FE/UNICAMP
Adriana Varani - FE/UNICAMP
Ana Lúcia Guedes Pinto - FE/UNICAMP
Juliana Rink - FE/UNICAMP

RESUMO

O presente texto tem como objetivo tematizar a relação escola-universidade como princípio articulador do trabalho do campo da Didática, no contexto das áreas de Educação Escolar e Teoria Pedagógica, tal como delineado no contexto de uma Faculdade de Educação, em uma universidade pública paulista. Tomamos como referência o recorte de duas pesquisas financiadas pela FAPESP, uma concluída em 2021 e outra em desenvolvimento a partir de 2022. A primeira pesquisa teve como um de seus objetivos inventariar práticas, memórias e políticas que envolvem a formação inicial de professoras e professores no curso de Pedagogia da referida Faculdade de Educação e da segunda destacamos o objetivo que se refere a desenvolver, colaborativamente, práticas de *pesquisaformação*, fundamentadas na abordagem narrativa (auto)biográfica, no contexto da formação inicial e continuada de professoras/es, junto às/aos estudantes da FE/Unicamp e professoras/es dos anos iniciais e finais do ensino fundamental EMEF/EJA Padre Leão Vallerie, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola básica. Iniciamos apresentando os referenciais teórico-metodológicos, seguimos contextualizando a história do curso, as áreas e a disciplina de Didática, discutindo a centralidade das relações escola-universidade no projeto formativo, especialmente pela relação com uma das escolas parceiras. As pesquisas apresentadas apontam para a indissociabilidade das relações e diálogos entre escola-universidade na produção do conhecimento pedagógico e na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Didática, Formação inicial, Escola básica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma como foco socializar o princípio articulador do trabalho do campo da Didática, no contexto das áreas de Educação Escolar e Teoria Pedagógica, tal como delineado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)³, a saber, a relação escola-universidade.

Pesquisas realizadas desde os anos 1980 (Geraldí, 1993; Linhares, 1996; Garcia, 2001) ressaltam a centralidade da escola básica como *espaçotempo*⁴ de produção de conhecimentos

³ O presente trabalho é resultado do trabalho colaborativo do coletivo de docentes das áreas de Educação Escolar e Teoria Pedagógica da Faculdade de Educação da Unicamp.

⁴ A escrita aglutinada das palavras, toma como referência os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, especialmente as produções da professora Nilda Alves (2010).



pedagógicos, bem como a necessária articulação entre universidade e escola na potencialização da formação inicial e continuada docente, entendida como processo de desenvolvimento que se dá ao longo da vida. O coletivo de docentes, autores do presente trabalho, têm se debruçado em estudos e pesquisas nessa direção e buscado implementar práticas formativas, no âmbito do curso de Pedagogia, assentadas nesse princípio. As pesquisas realizadas caminham na perspectiva de mobilizar a formação docente centrada no diálogo horizontal com as escolas da região metropolitana na qual a universidade se insere.

Partilhamos, então, o recorte de duas pesquisas financiadas pela FAPESP. “Formação inicial e continuada de professoras/es: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica” (2018-2021) (Bragança, 2018), teve como objetivo geral analisar concepções e práticas de formação docente no âmbito da formação inicial de professoras/es desenvolvida pela Faculdade de Educação da UNICAMP e da formação continuada no contexto das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos específicos, destacamos, aqui, a proposta de inventariar práticas, memórias e políticas que envolvem a formação inicial de professoras e professores no curso de Pedagogia. O desenvolvimento da pesquisa permitiu dirigir o olhar para a trajetória sócio-histórica do curso na referida instituição, bem como discutir a configuração atual onde se situam as disciplinas das áreas de Teoria Pedagógica e Educação Escolar do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da FE/UNICAMP. A segunda pesquisa que apresentamos (Narrar e (sobre)viver em processos de *ensinaraprender*, FAPESP, 2023), articuladamente à anterior, toma como objetivo desenvolver, colaborativamente, práticas de *pesquisaformação*, fundamentadas na abordagem narrativa (auto)biográfica, no contexto da formação inicial e continuada de professoras/es, junto às/aos estudantes da FE/UNICAMP e professoras/es dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da EMEF Padre Leão Vallerie, fortalecendo o diálogo entre universidade e escola básica.

Após a presente introdução, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos, seguimos contextualizando a história do curso, as áreas e a disciplina de Didática, discutindo a centralidade das relações escola-universidade no projeto formativo, especialmente pela relação com uma das escolas parceiras, finalizando com algumas considerações que nos ajudam a seguir em diálogo.

METODOLOGIA: SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS E EM MOVIMENTO

As duas pesquisas tomam como perspectiva a *pesquisaformação* (Josso, 2010; Bragança, 2018, Bragança, Prado, Varani e Rink, 2021), assumindo a indissociabilidade entre



XXII ENCONTRO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E PROCESSOS FORMATIVOS

a produção de conhecimento e processos formativos que envolvem todos os que participam das pesquisas, tanto os docentes da universidade, estudantes em formação inicial e docentes da escola básica.

As contribuições de Pineau (1988) e Josso (2002), em diálogo com Freire (1996), nos ajudam a perspectivar a *pesquisaformação* no âmbito das pesquisas chamadas qualitativas, como desdobramentos da pesquisa-ação, em paradigmas alinhados à complexidade, a multi, a inter e a transdisciplinaridade, tendo como princípios a horizontalidade, o *fazerdizer* com e não sobre. Uma pesquisa que assume a construção do conhecimento em partilha, “para mim, há uma diferença fundamental entre escrever/falar **sobre** histórias de vida e formar e escrever/falar **do** trabalho realizado **COM** autores e contadores de histórias” (JOSSO, 2000, p.47, grifos da autora). Assim, a *pesquisaformação* afirma a indissociabilidade entre a produção do conhecimento científico e os movimentos de *trans-form-ação* que, potencialmente, tocam os sujeitos envolvidos na pesquisa, em uma perspectiva horizontal e dialógica, em que os sujeitos e seus muitos outros atuam de forma implicada na tessitura do conhecimento e formação. (Bragança, Prado, Varani e Rink, 2021, p. 17).

Dos caminhos trilhados pela pesquisa já concluída, para este texto, destacamos a realização de um levantamento bibliográfico e documental, especialmente da proposta curricular do curso de Pedagogia, da qual centraremos a atenção nas áreas de Teoria Pedagógica e Educação Escolar, com ênfase na Didática. O projeto em desenvolvimento “Narrar e (sobre)viver em processos de *ensinaraprender*”, financiando pela FAPESP, no contexto do edital PROEDUCA de 2022, tem como perspectiva metodológica a inserção no cotidiano da escola parceira, participação em encontros de formação docente da escola e trabalho com um grupo de professores que são bolsistas. É desenvolvido na EMEF/EJA Padre Leão Vallerie, Campinas/SP (2022), sob coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado, coordenador do GEPEC, envolvendo professores e pesquisadores vinculados à FE/UNICAMP de outros grupos de pesquisa, como LOED e FORMAR, bem como professoras de universidades públicas do Rio de Janeiro - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro da (UFRRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A centralidade dos processos de *ensinaraprender* estão voltados para a comunidade de estudantes da escola e a comunidade de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, em estreita relação. A metodologia de pesquisa é baseada nas abordagens narrativas e (auto)biográficas. Nessa perspectiva, os processos investigativos e formativos acontecem em diálogo, na mediação entre escola e universidade, para a produção e fortalecimento de práticas educativas outras.

Ações de ensino-aprendizagem junto aos estudantes. Ações das estagiárias dos cursos de licenciatura orientadas pelos professores da universidade e da escola. Estão em consonância com os objetivos do projeto de desenvolver colaborativamente práticas de *pesquisaformação* de professores da escola e estudantes de graduação da FE/UNICAMP, de potencializar aprendizados dos envolvidos (especialmente de estudantes da escola e da universidade) e vivenciar a ação-reflexão-ação de práticas pedagógicas que sejam pautadas em estratégias dialógicas e interdisciplinares. Foram realizados projetos nas áreas de artes, educação ambiental e alfabetização.

Encontros quinzenais de *pesquisaformação* com os bolsistas vinculados ao projeto. No diálogo com o objetivo do projeto de “potencializar a produção e sistematização de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico”, realizamos os encontros quinzenais com professores bolsistas. As professoras e os professores bolsistas escreveram narrativas de experiências vividas na escola, que foram compartilhadas e, deste movimento, temas pertinentes ao cotidiano eram problematizados e provocavam conversações. Alguns dos temas dos encontros disparados pela leitura das narrativas foram: a dimensão do planejamento coletivo; os saberes docentes que se constituem cotidianamente; a criação no ato docente; precarização do trabalho docente; docência como militância; trabalho coletivo e compartilhado; vidas e fases da docência; professores da escola como formadores de professores; dentre outros.

Participação em reuniões de Trabalho Pedagógico Coletivo (TDC) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Tomando como referência o objetivo geral do projeto, consideramos importante a imersão dos professores-pesquisadores da universidade no contexto escolar, participando de atividades propostas, bem como dinamizando ações específicas. Nos encontros tivemos permeados os seguintes temas: dimensões *teoricometodológicas* da *pesquisaformação* narrativa e (auto)biográfica; alfabetização; ensino de arte; dimensões da auto e hetero avaliação no contexto escolar; participação no clube de leitura.

Seminário de Práticas. Momento interno de apresentação de projetos desenvolvidos por diferentes professores e professoras da escola junto aos estudantes e às estudantes. Foi realizado



XXII ENCONTRO final do ano de 2023 na reunião de planejamento e avaliação institucional. Tem como objetivo compartilhar as experiências a fim de refletir no coletivo sobre as singularidades do trabalho da escola. Além deste momento interno de apresentação dos projetos desenvolvidos, professoras foram convidadas para apresentação dos projetos externamente para estudantes do curso de Pedagogia da UNICAMP e em eventos como o Fala Outra escola e Seminário do LOED. O desenvolvimento da *pesquisaformação* vai mobilizando, assim, diversos movimentos e diálogos escola-universidade-escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das experiências desenvolvidas em diversas disciplinas do curso, nos estágios, bem como nas pesquisas realizadas, construímos um conjunto de conhecimentos que têm indicado a necessidade de um movimento *teoricopráticoteórico* e *praticoteoricoprático* nas experiências formativas que extrapolam a defesa de propostas pautadas na racionalidade técnica (Bragança, Costa e Cid, 2021; Bragança, 2021; Varani e Souza, 2021; Guedes-Pinto; Fontana, 2006). E, como tal, temos também reconhecido que elaborar tais reflexões pela via das experiências vividas problematizadas, por meio de abordagens narrativas e (auto)biográficas, tem sido um caminho de superação da racionalidade técnica, nos encaminhando para entender e contribuir com a complexidade do trabalho realizado junto às crianças, jovens e adultos/as.

A pesquisa perspectiva, assim, problematizar os processos de *ensinaraprender*, tanto das/os estudantes das escolas como das/os estudantes da universidade no contexto dos históricos distanciamentos entre universidade e escola, bem como as hierarquias de saberes e conhecimentos do contexto acadêmico e do cotidiano escolar, em uma abordagem que aponta para os encontros e potências que circulam e fertilizam diálogos entre as/os profissionais da educação da escola e da universidade, em um dinâmica calcada no isomorfismo pedagógico.

Por isomorfismo pedagógico, estamos entendendo, em diálogo com o Movimento da Escola Moderna de Portugal e do Movimento Internacional da Pedagogia Freinet, que a possibilidade de praticar a formação das/os estudantes das escolas pode ser realizada com as mesmas bases materiais da formação inicial e continuada de professores/as, numa perspectiva sócio-centrada em que o cerne da relação *ensinaraprender* está posto nas interações sociais (não na transmissão de conteúdos disciplinares - sejam do ensino fundamental, seja da formação inicial de professores/as) como promotoras da formação humana (Niza, 2015).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PEDAGOGIA Está sendo realizado com as/os estudantes da escola EMEF/EJA Padre Leão Vallerie

em diálogo com os processos formativos de estudantes do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP, mediado por um coletivo de professoras/es da escola e professoras/es da universidade, que intencionam contribuir com a produção e fortalecimento de práticas educativas outras na perspectiva da formação humana integral no contexto de um movimento de pesquisa compartilhada por meio de abordagens narrativas e (auto)biográficas.

Tal proposta se justifica tanto pelos conhecimentos acumulados nas áreas citadas como pela condição de trabalho docente na escola, também decorrente do retorno de trabalho presencial, pós-isolamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19. O projeto foi elaborado em colaboração com as profissionais da escola parceira e envolveu a participação de professoras/es e estudantes do ensino fundamental e professoras/es e estudantes da universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O CURSO DE PEDAGOGIA, AS ÁREAS DE TEORIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR, A DIDÁTICA E OS DIÁLOGOS ESCOLA-UNIVERSIDADE

Em 1974 teve início o curso de Pedagogia da FE/UNICAMP, com as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. A formação para a docência começou em 1977 com inclusão da habilitação para as Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º. Grau, abrangendo a docência dos anos iniciais de escolarização e na Escola Normal. A história do curso articula-se ao cenário nacional, por meio das habilitações da década de 1970 e, com a abertura democrática e movimento dos educadores, por meio da inclusão da docência. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após longo período de discussão, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, e partir dela desdobrou-se a reformulação dos cursos no Brasil. Na FE/UNICAMP caminhamos na direção da luta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tendo a docência como base da formação e a articulação entre a formação para docência, a gestão e a atuação do pedagogo em espaços escolares e não-escolares.

Na FE/UNICAMP após 10 anos da reformulação realizada em 1997, o conjunto de professores, em diversos Seminários e avaliações, passaram a discutir o curso, tendo em vista uma reformulação que atendesse às Diretrizes, mantendo princípios e delineamentos da Faculdade. O novo currículo foi aprovado e entrou em vigor em 2008. O caminho trilhado em sua construção por estudantes e docentes, foi sistematicamente avaliado, apontando para um

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA conjunto de revisões delineadas no currículo de 2015. Essas revisões atenderam, também, a Deliberação CEE/SP 111/2012, alterada pela Deliberação CEE/SP 126/2014 que fixou “Diretrizes Complementares para a Formação de Docentes para Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. (FE/UNICAMP, 2021).

Nos movimentos vivos de construção curricular, seguimos avaliando e reorganizando o curso. E seguimos, também, nos movimentos nacionais com a recente publicação da Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024⁵, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), bem como nos movimentos internos de reformulação do curso, buscando um equilíbrio entre as diversas áreas de formação e disciplinas. O estudo de documentos internos, seminários e discussões seguem destacando a importância da escola na formação docente, incentivando o diálogo, as parcerias e convênios com as redes públicas de ensino, conforme expresso na política de estágio (FE/UNICAMP, 2008). No projeto político atual a configuração da área de teorias pedagógicas e educação escolar materializa-se através das seguintes disciplinas ofertadas para o curso de Pedagogia: Didática: teorias pedagógicas; Metodologia do Ensino Fundamental; Avaliação; Escola e Currículo; Prática de Ensino e Estágio Curricular dos anos iniciais; Estágio dos Anos Iniciais do ensino fundamental⁶. As quatro primeiras disciplinas comportam em suas cargas horárias, horas do vetor prática destinadas ao trabalho com escolas de educação básica. E as duas últimas comportam as horas de estágio.

Nesta configuração as professoras em formação experienciam o contato e o diálogo com a complexidade do campo de atuação. Inicialmente ouvindo relatos e realizando visitas, ora experienciando a atuação profissional pelo estágio. Neste contexto, nós professoras, estabelecemos parcerias com escolas públicas da cidade onde nos localizamos e de cidades da região. O planejamento e o desenvolvimento das disciplinas que compõem as áreas de Teoria Pedagógica e Educação Escolar do curso de Pedagogia têm buscado favorecer diálogos com as escolas, especialmente das redes públicas de ensino.

⁵ Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de Maio de 2024. Disponível em: <https://www.IN.GOV.BR/WEB/DOU/-/RESOLUCAO-CNE/CP-N-4-DE-29-DE-MAIO-DE-2024-563084558>. Acesso em: junho de 2024.

⁶ Neste momento está em pauta a reformulação do curso e estas disciplinas estão sendo rediscutidas e reconfiguradas tomando como base a produção de novos conhecimentos pedagógicos.



Nos últimos anos, no contexto do projeto de pesquisa “Narrar e (sobre)viver em processos de *ensinaraprender*”, priorizamos o diálogo com a escola parceira. Realizamos visitas à escola em que as estudantes conheceram e se aproximaram do trabalho pedagógico realizado, bem como incentivamos a realização de estágio para atender a um dos objetivos da *pesquisaformação*. Paralelamente, professoras e gestores da escola parceira têm estado presente na universidade em diferentes espaços da aula para conversar com as professoras em formação, dando a ver a complexidade do trabalho do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisas aqui apresentadas, a concluída e a que se encontra em desenvolvimento, apontam para a indissociabilidade das relações e diálogos entre escola-universidade na produção do conhecimento pedagógico e na formação inicial e continuada de professores. Destaca-se, também, que o envolvimento coletivo dos docentes das áreas de Teoria Pedagógica e Educação Escolar potencializa o trabalho com as disciplinas, nomeadamente, a Didática em estudos que emergem da problematização das práticas pedagógicas.

No *espaçotempo* dos componentes curriculares e das aulas da graduação as futuras professoras são convidadas a escreverem narrativas das visitas e dos estágios realizados nas escolas, bem como de escreverem narrativas de seus percursos formativos. Na escola as professoras escrevem suas narrativas e as colocam em movimento para *pensarserfazer* a práxis pedagógica. Estes movimentos intencionam a relação *praticateoricopratica* e *teoricopraticateorica* com o campo do conhecimento da Didática.

Ao assumirmos a *pesquisaformação*, consideramos que, ao mesmo tempo que há percurso formativos em movimento, a pesquisa se faz indissociável deste processo. Um percurso formativo e de pesquisa mútuo e colaborativo. Os espaços de discussão das narrativas produzidas, as sistematizações, os estudos colaboram para a produção de um conhecimento na e com o complexo cotidiano escolar. Um conhecimento produzido a partir das singularidades e das histórias locais das escolas, que mobilizam um diálogo com aspectos educacionais ampliados no campo das teorias pedagógicas, das políticas educacionais, das condições de trabalho concretos e dos movimentos de *aprenderensinar*.

REFERÊNCIAS

XXII ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, v. 3, n. 113, p. 1195-1212, 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400008>

BRAGANÇA, Inês F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e32746, 2021.
Disponível em:<https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/>

BRAGANÇA, Inês F. de S.. *Pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luís; BÔAS, Lúcia Villas. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p.65- 82.

BRAGANÇA, Inês. F. S.; COSTA, Conceição L.; CID, M. Formação inicial de professores/as no Brasil e em Portugal: contribuições de narrativas co-construídas. In: PRADO, Guilherme do V. T; SERODIO, Liana.; SIMAS, Vanessa. **Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola**.1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2021, v.1, p. 73-101.

BRAGANÇA, Inês. F. S.; VARANI, Adriana.; PRADO, Guilherme do V. T.; RINK, Juliana. Narrativas, saberes e formação docente no diálogo universidade-escola. In: SORDI, Mara R. L. de. **Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios**.1 ed. São Carlos: Pedro e João, 2021, v.1, p. 61-83.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Para uma política de estágios da Faculdade de Educação**. UNICAMP: Campinas, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos**. Para quem escrevemos: o Impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, Corinta M. G. **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação**: Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli A. C. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, dez, p. 69-87, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LINHARES, Célia F. S. **A invenção da Escola Pública**: o legado das vozes e das letras na formação dos professores. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 1996.

NIZA, Sérgio. As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In. NÓVOA, Antonio; MARCELINO, Franciso; RAMOS DO Ó, Jorge (Org). **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta da China, Lisboa, Portugal, 1ª edição em 2012, ano de publicação: 2015.



XXII ENCONTRO EMEF/EJA PADRE LEÃO VALÉRIO. **Projeto Político Pedagógico da EMEF/EJA SME,** Campinas, SP. Documento Impresso, 2022.

PRADO, Guilherme do V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme do V. T. **Pipocas Pedagógicas:** narrativas outras da escola. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, p.07-18.

VARANI, Adriana; SOUZA, Thais L. Avaliação, narrativas e os outros: reflexões na formação inicial de professores. In: PRADO, Guilherme do V. T., SERODIO, Liana A., SIMAS, Vanessa F. (Org.). **Narrativas e Formação:** diálogos universidade e escola. São Carlos, Pedro&João Editores, 2021, p.139-168.

DIDÁTICA E ESTÁGIO: ELEMENTOS MEDIADORES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Noeli Prestes Padilha Rivas - USP/FFCLRP
Cristina Cinto Araujo Pedroso - USP/FFCLRP
Delma Rosa dos Santos Bezerra - USP/FFCLRP

RESUMO

O presente artigo discute o estágio no âmbito da disciplina de Didática, em um Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paulista. Apoia-se nos conceitos de mediação e atividade da psicologia histórico-cultural e nas perspectivas teóricas da pedagogia histórico-crítica para compreender como o processo de construção da prática docente, denominada no trabalho de Unidade Didática (UD), constitui-se um mediador que potencializa a formação do pedagogo. A proposta de estágio, analisada no ensaio, avança no sentido oposto às orientações que fragilizam a formação de pedagogos no país. Ela rompe com a instrumentalidade, visto que se fundamenta na relação teoria-prática, na pesquisa, na ressignificação dos conceitos e da prática docente, enfim, na perspectiva do estágio curricular como campo de conhecimento, atividade científica e eixo curricular central. O processo de elaboração da prática docente, Unidade Didática, atua potencializando a formação do pedagogo porque organiza-se a partir de um conjunto de atividades e mediadores que, em interação, revelam-se tecnológicos. Destaca-se, entre outros, os seguintes mediadores e atividades: o diálogo, o pensamento crítico e analítico, bem como a ação coletiva.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Didática, Estágio curricular.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de pedagogos constitui-se como objeto de estudo efervescente no Brasil. Isso ocorre porque a pedagogia ainda enfrenta desafios para defender o estatuto científico e formativo que pretende ter. Assim como, tem dificuldade para garantir a condição de saber especializado que expressa uma matriz identitária (Pimenta; Severo, 2021). Destaca-se, entre esses desafios e dificuldades, o movimento de desmonte da educação pública e das políticas de formação e valorização dos professores infiltrado tanto nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-CNE/CP Resolução 1/2006 (Brasil, 2006), que materializam a formação de pedagogos em uma perspectiva reducionista e dispersa (Pedroso *et al.*, 2019), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que são

mais recentes, mas que ainda não avançaram no que se refere, por exemplo, à valorização profissional, visto que não afirmam e nem garantem a tríade: trabalho, formação e carreira.

Considerando que esse cenário mais amplo, de embates e retrocessos na formação e na identidade desses profissionais, impacta significativamente o estágio curricular obrigatório, propõe-se discutir esse componente curricular do Curso de Pedagogia, buscando compreender como o mediador do processo de construção da prática docente atua potencializando essa formação que é tão tensionada por essas políticas mais amplas. De maneira mais específica, analisa-se como a configuração e ações formativas, que compõem a atividade mediadora de formação de professor mencionada acima, contribuem para uma formação do professor mais afinada com a perspectiva crítica da Didática que defende um ensino comprometido com as transformações sociais.

Para desenvolver este trabalho, estudou-se o estágio da disciplina de Didática do curso de pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, implementado no ano de 2002. A proposta de estágio, analisada no trabalho, torna-se objeto de estudo e de reflexão porque avança no sentido oposto às orientações que fragilizam a formação de pedagogos no país. Ela rompe com a instrumentalidade, visto que se fundamenta na relação teoria-prática, na pesquisa, na resignificação dos conceitos e da prática docente, enfim, na perspectiva do estágio curricular como campo de conhecimento, atividade científica e eixo curricular central (Pimenta; Lima, 2008, p. 61). O estágio curricular como campo de conhecimento tem estatuto epistemológico que rompe com sua tradicional concepção, de atividade prática instrumental assentada em modelos que foram produzidos pela cultura escolar dominante e que reduziram a atividade docente a um fazer meramente instrumental. Porém, essa compreensão deve ser analisada no âmbito das contradições que permeiam a lógica dominante do capital e do capital cultural, reverberando nas práticas pedagógicas, carregadas de intencionalidades do fenômeno educativo, desenvolvidas por docentes e estudantes, mediados pelos desafios epistemológicos e curriculares (Saviani, 2008; 2015; Vázquez, 1977).

O estágio curricular como atividade científica pressupõe potencializá-lo como espaço de pesquisa, como método de formação de futuros professores no sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas pelos estudantes estagiários de pedagogia nas escolas, nos sistemas de ensino e nos demais espaços educativos. Ele acontece dentro de um processo formativo integrado em que os atores têm oportunidade de buscar conhecimentos para analisar questões educativas e da profissão docente em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais (Pimenta; Lima, 2008).

O estágio como eixo curricular central permeia a organização do curso de pedagogia e, portanto, não pode ser entendido como a dimensão prática do curso. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 (Brasil, 2001) destaca que ele se caracteriza por “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”. Assim, esse componente curricular está voltado para a mobilização de ações que incorporam as práticas concretas, uma forma de licenciando em Pedagogia aprender a lançar um novo olhar sobre os gestos profissionais, dando-lhes maior destaque e visibilidade, como ponto de partida do concreto pensado e fator de desenvolvimento profissional. Neste estudo, analisa-se o estágio à luz das categorias mediação (Saviani, 2015) e atividade (Leontiev, 1978).

É a partir desse entendimento de qual é o *status* que o estágio curricular obrigatório deve ter na formação dos pedagogos e fundamentado nos pressupostos teóricos do materialismo histórico (Marx, 2008) e no conceito de mediação de Vygotsky (1995), que este trabalho analisa os mediadores potencializadores da formação de pedagogos.

O texto está organizado de forma a apresentar, primeiro, o estágio no âmbito do campo da Didática e do Curso de Pedagogia. Em seguida, discute-se o estágio curricular, bem como sua concepção como atividade mediadora da formação do professor. Por fim, analisa-se a proposta de estágio consubstanciada na atividade mediadora de docência: planejamento e desenvolvimento de unidade didática (UD) nos anos iniciais da escola pública, referendada pelas categorias atividade e mediação.

CONTEXTUALIZANDO O ESTÁGIO NO ÂMBITO DO CAMPO DA DIDÁTICA E DO CURSO DE PEDAGOGIA

É possível afirmar que a Didática, como campo de conhecimento pedagógico, possui um longo percurso desde a Didática Magna (Comênio, 2006). No entanto, sua trajetória tem se caracterizado por uma produção plural e dinâmica reconhecendo distintas formas de construção do conhecimento, o que é denominado, por Candau (2020, p.23), como um “processo permanente de reinvenção”.

Destaca-se, dessa trajetória, a perspectiva instrumental que a didática teve dos anos 1930 até os anos de 1980. Essa identidade só passou por um processo de reconfiguração quando o país viveu grandes mudanças políticas e culturais (Candau, 2020). O cenário de transformações, impulsionado pela redemocratização da política no Brasil, favoreceu e fomentou intensos debates sobre o papel da educação e da escola como mediações do desenvolvimento de processos democráticos, o que ajudou a criar um contexto fértil para assunção da didática numa

perspectiva fundamental. Esta abordagem centrou-se muito mais no processo de criação e produção do conhecimento do que nas técnicas e nos métodos, assim como preocupou-se com o papel da escola no processo de transformação social (Candau, 1983, p.23). Essa condição favoreceu a compreensão das distintas tendências do saber didático, que são em síntese para Pimenta (2023): da Didática Instrumental à Didática fundamental; do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação na formação de professores; da Didática crítica, pós-crítica e pós-moderna.

O curso de Pedagogia, que é objeto de estudo do trabalho, é orientado pela perspectiva teórica Histórico-Crítica (Faria; Saviani, 2023). Salienta-se desse referencial a ideia de que a organização do ensino tem na prática social o seu ponto de partida e ponto de chegada. Assim, propõe uma organização do estágio curricular obrigatório pautada no princípio da vivência e da interação dos estudantes com a escola e com os seus diferentes sujeitos. Para garantir que a prática social seja ponto de partida e chegada da formação do professor, propõe-se um curso de formação de professores com diferentes mediadores, analisa-se mais adiante, no texto, o mediador denominado de processo de elaboração da prática docente.

O curso de Pedagogia, da universidade pública paulista, contempla duas disciplinas de Didática, denominadas Didática I (60 horas) e Didática II (90 horas), oferecidas no segundo ano do curso. A Didática II estuda o ensino como fenômeno social complexo. Como campo de conhecimento em construção, assume as questões pedagógicas como base para a sua produção, inserindo a dimensão política na relação dialética com as questões pedagógicas. Tem como objetivo contribuir para a formação do pedagogo mediante a análise e reflexão acerca da especificidade do objeto da didática – as relações entre aprendizagem e ensino - assegurando seu papel de disciplina imprescindível à formação profissional de professores e do campo investigativo com características próprias.

O estágio na disciplina de Didática II, denominado “Didática e práticas pedagógicas: planejamento e currículo”, objeto deste artigo, encontra-se organizado no quarto semestre do curso de pedagogia de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, com uma carga de 30 horas. Integra o corpo de conhecimentos e, ao se desenvolver num formato que assume uma atitude investigativa, compreende a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, possibilitando aos estudantes compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre a atividade docente (Lima; Aroeira, 2011). O estágio é percebido pelo conceito de práxis como atividade que compreende e transforma a realidade (Pimenta; Lima, 2008). Além disso, é definido como exercício teórico

de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e como espaço privilegiado da construção da identidade de professor. Todos os estágios do curso se realizam em escolas públicas e estão organizados de acordo com os seguintes princípios: trabalho coletivo e democrático, valorização da escola pública e atividade de pesquisa como eixo formativo (Corrêa, 2010, p. 39).

As atividades sugeridas para o estágio e sua disposição ao longo do semestre favorecem, com o programa de aula e as discussões em supervisões de pequenos grupos, o estudante de pedagogia para que tenha condições de construir sua identidade como professor, bem como de se perceber preparado para se inserir nos contextos e neles intervir (Pimenta, 2001). Assim organizado, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente, e o estagiário terá muito a “aprender, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas que nesse tempo histórico vivenciam os [...] desafios e crises na escola e na sociedade” (Pimenta; Lima, 2008, p. 127).

Em relação às atividades, o programa de estágio propõe por meio de uma organização sistêmica e dialética: observação participante em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I; participação nas reuniões pedagógicas; análise do projeto político-pedagógico; realização de atividade durante o recreio e elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma Unidade Didática (UD), entendida como uma atividade de docência, com 6 horas de duração, articuladas por um tema do currículo, desenvolvidas nos anos iniciais.

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ELEMENTO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A ideia de estágio é concebida, neste estudo, como atividade mediadora fundamentada nas perspectivas teóricas da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2015) e da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, 2007). Como mencionado, este ensaio se apoia principalmente nos conceitos de mediação e atividade (Vygotsky, 1995; Leontiev, 1978). Para compreender a mediação nessas abordagens, é necessário recuperar uma ideia básica da perspectiva marxista que orienta a construção desse conceito, a de que o desenvolvimento do homem e de suas funções psicológicas superiores assim como a origem da sociedade são resultados do surgimento do trabalho (Saviani, 2015). É por meio do trabalho que se criam as condições para existir, é por meio do trabalho que o homem sai da condição de animal e avança para a condição sociável. Isso acontece porque o trabalho pressupõe a atividade coletiva, a criação e a utilização

de instrumentos. O trabalho pode ser entendido também como a atividade principal exercida pelo sujeito em determinado momento da vida (Vygotsky, 2007).

A teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, tem fundamental importância no desenvolvimento do conceito de mediação da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Essas teorias constroem a formulação da mediação fundamentadas na afirmação de Marx de que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. Para a psicologia histórico-cultural, “mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1993, p. 30). Nessa perspectiva teórica, a questão da mediação é fundamental, uma vez que é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, desenvolvem-se (Vygotsky, 2007; Bezerra, 2017).

Partindo desse pressuposto, entende-se o estágio como um componente que se coloca entre o professor em formação e o objeto a ser conhecido, que, na disciplina de Didática II, é a organização do ensino. Nessa concepção, o mediador está composto de outros mediadores que podem potencializar a formação do professor. Alguns exemplos de mediadores se constituem a partir da relação do estagiário com: o professor da educação básica responsável pela turma estagiada; os colegas, já que o estágio acontece em dupla; o docente da disciplina de Didática e a educadora nos grupos de supervisões e de trabalho; o processo de elaboração da UD, que é o planejamento da atividade de docência; as reuniões pedagógicas; o projeto político-pedagógico da escola campo de estágio; além da elaboração do relatório final e do diário de campo.

Segundo a psicologia histórico-cultural, são dois os elementos que atuam no processo de mediação do desenvolvimento humano do professor: os instrumentos e os signos (Vygotsky, 2007). “Signos, na sua forma mais elementar, são marcas externas, que dirigem e controlam ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas” (Oliveira, 1993, p. 30). Os instrumentos são artefatos que se colocam entre o homem e o objeto a ser apropriado, eles se localizam fora do indivíduo e têm potencial para alterar a natureza tanto do objeto quanto do homem (Vygotsky, 2007; Bezerra, 2017). As ferramentas de trabalho do professor são exemplos de instrumentos que modificam o aluno e o professor. O estágio de Didática II é constituído desses dois tipos de mediadores.

A pedagogia histórico-crítica ampara-se nessa ideia de mediação da psicologia histórico-cultural para afirmar “a educação como uma atividade mediadora no interior da

prática social global” (Saviani, 2015, p. 35). Com base nessa afirmação, propõe-se que é por meio da educação, e nesse caso específico, por meio do estágio, que os professores em formação podem entender a realidade escolar, o papel da educação e como se organiza o ensino na escola e apropriarem-se deles. Fundando-se nas proposições de Saviani (2015), pode-se supor que: o estágio só assume essa configuração de mediador quando esse processo se inicia e se encerra na prática social, os orientadores de estágio e o aluno estão imersos na prática social e buscam, por diferentes mediadores, abstrair da aparência do objeto estudado para entender os movimentos constitutivos.

Nessa linha, “o ato de conhecer implica em captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de transformação numa forma de ordem superior [...]” (Saviani, 2015, p. 36).

As transformações almejadas, segundo o autor, só acontecem mediante ações intencionais e coletivas dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Compreende-se que o processo de aquisição dos conhecimentos e da cultura não é simples, depende da qualidade das mediações organizadas e oferecidas pelo docente e pelo educador aos alunos. Isso significa que não basta simplesmente o graduando ter contato com a escola e com a organização do ensino para que aprenda o que é ser professor e se aproprie disso. É preciso que a disciplina de Didática II ofereça, nesse processo, mediadores que auxiliem na apropriação do ser professor e que esses elementos sejam pensados e organizados na concepção de atividade (Leontiev, 1978).

O conceito de atividade tem sua base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Para Leontiev (1978), a atividade refere-se, de modo geral, aos processos psicológicos, à forma como o sujeito se desenvolve e aprende. Embora o autor não nomeie explicitamente a atividade dessa forma, para explicar esse conceito, entende-se, aqui, a atividade como uma ação com um objetivo/motivo bem claro. Contudo, essa ação não é pontual, ela recebe essa definição, mas, para se efetivar, precisa de um conjunto de realizações para alcançar determinado objetivo. Todas essas proposições precisam estar ligadas pelo mesmo objetivo. Nessa perspectiva, são considerados, no estágio de Didática II, como mediadores essenciais: o diálogo, o pensamento crítico e analítico e a ação coletiva. O diálogo está presente no estabelecimento e na manutenção da interação das docentes e da educadora com as escolas públicas campo de estágio, na constituição e na parceria das duplas de estagiários, na interação e no trabalho de acompanhamento que os docentes e a educadora fazem durante todo o processo de

desenvolvimento dos graduandos no estágio, nos grupos de trabalhos dos estudantes antes e durante as aulas teóricas, nas supervisões de pequenos e de grandes grupos de alunos fora e no horário de aula. O pensamento crítico e analítico é provocado e estimulado na orientação da leitura dos textos da disciplina, na produção e na interpretação dos dados do caderno de campo, nos grupos de supervisão, na elaboração das sínteses escritas, na confecção da Unidade Didática e na produção da apresentação oral do estágio. O trabalho coletivo fundamenta a ação dos docentes e da educadora que ministram a disciplina do estágio de Didática II e é estruturante de todas as atividades que são realizadas no estágio.

Tendo como substrato os conceitos de mediação e de atividade explicitados anteriormente, compreende-se o estágio como uma atividade de mediação do desenvolvimento e da formação do professor porque reúne atividades e situações significativas e sistematizadas que se colocam entre o estagiário e a atividade docente a ser apropriada e funcionam como instrumentos mediadores potencializadores da formação do professor. Esses mediadores estão organizados de forma tal que os estudantes avancem, como pontua a pedagogia histórico-crítica, de uma compreensão sincrética do ser professor para uma sintética. Essa organização prevê uma fase inicial de observação e de vivência da sala de aula, avança para um momento mais reflexivo e analítico, propiciado pelas supervisões, estudo do referencial e aulas teóricas. Depois, passa-se para uma fase propositiva em que os estagiários têm de elaborar e desenvolver uma UD e termina com a elaboração e apresentação, por escrito e oralmente, de síntese de todo o processo. Na próxima seção, discorre-se acerca de um elemento mediador específico que faz parte da organização do estágio de didática: o processo de elaboração da prática pedagógica.

ATIVIDADE MEDIADORA DE DOCÊNCIA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O estágio curricular obrigatório de Didática prevê 30 horas de atividades. Essa carga horária é composta de: 14 horas de observação participante; 6 horas de atividade docente; 2 horas de participação em reunião; 2 horas de entrevista com o professor; 6 horas de supervisão. Considerando os objetivos deste trabalho, joga-se mais luz no item da atividade docente, que corresponde ao planejamento e desenvolvimento da UD.

A UD é uma atividade mediadora em que estão envolvidos vários sujeitos: os estagiários, as crianças e a professora da turma estagiada, assim como a educadora e as docentes da disciplina Didática. A atividade de planejamento e organização da docência é considerada uma atividade mediadora do desenvolvimento do professor em formação, visto que nela o



XXII ENCONTRO ESTÁGIO INTERAGE com forças que têm o potencial para tensionar e alterar o desenvolvimento dos alunos da escola campo de estágio, mas, sobretudo, o seu próprio. Isso acontece porque, ao elaborar a UD, além de o estudante de pedagogia ter de recuperar os conhecimentos, as reflexões e as discussões feitas ao longo de todo o processo, tem de construir recursos e ferramentas didáticas para fazer uma proposta de organização de ensino tendo como eixo uma temática.

Esse movimento, que vai da síntese teórica à ação criativa, deixa marcas que potencializam a compreensão do estagiário sobre a condição e o fazer do professor. Com base nesse entendimento, a orientação assumida pela disciplina é de que a UD seja pensada e construída no diálogo com: as análises dos dados da observação da sala de aula e do projeto político-pedagógico; as conversas e trocas com a professora da turma estagiada; o repertório que os estudantes têm de disciplinas cursadas anteriormente; o desejo da dupla de estagiários de trabalhar com um tema com o qual se identifica e que está previsto no currículo da turma; as conversas com a educadora e com as docentes das disciplinas de estágio.

As professoras das turmas estagiadas são entendidas como supervisoras do processo de formação dos estudantes. Os docentes e os educadores da disciplina de estágio também estão o tempo todo em diálogo com essas professoras para garantir a unidade escola e universidade. Além do diálogo com os professores, o estudante em formação tem um espaço na disciplina para interagir com colegas que já cursaram o estágio em outras edições, denominado “mostra de estágios”, atividade que se constitui mediador importante porque os estudantes compartilham as experiências de estágio pelas quais passaram, explicando como foi o desenvolvimento da atividade em todo seu processo. A mediação das docentes e da educadora no processo de elaboração e desenvolvimento da UD ocorre em diferentes dimensões e momentos, desde a observação participante, no momento das supervisões de pequenos grupos (fora do horário de aula), na criação de uma proposta inicial para ser discutida e analisada pelas docentes, educadoras e estudantes à luz dos princípios metodológicos da pedagogia histórico-crítica, que fundamentam a construção do planejamento, a saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social refletida. Na sequência, os estudantes são autorizados a desenvolver a UD na sala de aula, finalizando com a elaboração, apresentação oral e por escrito do relatório final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUINDO ALGUMAS SÍNTESES ACERCA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

XXII ENCONTRO NACIONAL DE COMPREENSÃO DO ESTÁGIO COMO ELEMENTO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR E COMO PRÁXIS

A compreensão do estágio como elemento mediador do desenvolvimento do professor e como práxis contribui para pensar a formação inicial do professor mediante uma perspectiva mais complexa e processual. As atividades mediadoras que compõem o estágio ensejam que os estudantes de pedagogia possam estar o tempo todo construindo sínteses da ação docente. Essas sínteses, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, passam por movimentos de construção e de ressignificação do fazer docente que são oportunizados pelas conexões que os estagiários estabelecem quando estão em atividade.

As atividades mediadoras permitem que os estagiários avancem na compreensão do que é ser professor conforme os colocam numa condição de reconhecer e compreender os múltiplos determinantes, por exemplo, o da ação docente na elaboração da UD.

No que se refere ao mediador do processo de produção da prática docente, observa-se que existem múltiplas atividades que as docentes e a educadora propõem e executam, no movimento de planejamento da prática docente na escola, que em interação, constituem-se em suportes que contribuem para apropriação da identidade docente.

A experiência de estágio como elemento mediador e como práxis sinaliza para uma formação inicial consistente e diferenciada, no entanto, impõe desafios, como: a participação formal do professor da escola campo como supervisor do estágio, a melhoria das condições materiais e a disponibilidade dos recursos humanos da universidade para desenvolver um projeto de formação que integre professores da educação básica com os professores em formação. O enfrentamento desses desafios pode ocorrer pela implementação de políticas de formação de professores comprometidas com a qualidade da educação básica, garantindo a efetiva parceria entre universidade-escola de educação básica e integrando formação de professores, pesquisa e estágio.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. R. S. B. **O processo de apropriação da Política da Educação do Campo por profissionais de uma escola do interior do estado de São Paulo**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº**

1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4/2024** de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC/ CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, V.M; CRUZ, G.B,C; FERNANDES,C. **Didática e saberes-fazer pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ, 2020, p.22-32.

_____. **A Didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORRÊA, B. C. Experiências de estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: ARAUJO, E. S.; PACÍFICO, S. M. R. (Org.). **Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio.** Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010. p. 27-39.

FARIA, L. R. A; SAVIANI, D. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto do trabalho educativo. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R.V. **Didática Crítica no Brasil.** São Paulo, Cortez Editora, 2023, p. 145-183.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo humano.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 67-81.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. de O.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; BELLETATI, V. C. F. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes.** São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R.V. **Didática Crítica no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2023, p. 17-49.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, S. G; SEVERO, J. L. R. L. (org.). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 39-72.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2021.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 30 mar. 2024.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos 33 psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.