UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS (CAPF)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO (CMAE)
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS

PAU DOS FERROS - RN
2025

HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do C*ampus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica, linha de pesquisa: Ensino de ciências humanas e sociais.

Orientador(a): Dra. Iandra Fernandes Caldas.

PAU DOS FERROS - RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C838r Costa Neto, Hermenegildo Moreira da

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS. / Hermenegildo Moreira da Costa Neto. - Pau dos Ferros/ RN, 2026.

166p.

Orientador(a): Profa. Dra. Iandra Fernandes Caldas.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Cursos de Licenciatura. 2. Didática. 3. Formação docente. 4. Teoria Crítica. I. Caldas, Iandra Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC´s) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO

REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do C*ampus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovada em _____ / _____ /_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iandra Fernandes Caldas (Presidente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo (1º Examinador)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Maria da Conceição Costa (2º Examinador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo (Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa (Suplente Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

PAU DOS FERROS - RN

2025

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, em primeiro lugar, por me conceder forças, saúde e sabedoria ao longo desta caminhada. Sem sua graça e amor infinito, nada disso seria possível. Nos momentos de dificuldade, encontrei n'Ele o amparo necessário para seguir em frente, e em cada conquista, reconheço sua presença e bênção em minha vida.

Ao **CAPF/UERN** e ao **PPGE**, por serem um espaço que tanto me agregou e me proporcionou um processo formativo fundamental para o meu desenvolvimento enquanto professor e pesquisador.

A todos os **entrevistados (as)**, pela colaboração sem a qual essa pesquisa não seria possível.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES, que financiou a minha bolsa de estudos, sem a qual não seria possível cursar este nível de pós-graduação com tanta dedicação e qualidade.

À minha **orientadora** Iandra, cuja dedicação e compromisso com o ensino e a pesquisa foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sou profundamente grato(a) por sua paciência, pelos ensinamentos e pelo incentivo constante. Seu olhar crítico e cuidadoso ajudou a lapidar minhas ideias e contribuiu significativamente para a construção deste estudo. Obrigado por acreditar no meu potencial e por me guiar com tanta generosidade durante esta trajetória.

À **banca examinadora**, que me acompanhou com zelo desde a qualificação até a defesa desta dissertação, suas contribuições me são valorosas e caras.

Aos meus **pais** (Júlia e Gerson; Ilza e Alcindo), minhas **irmãs** (Vanessa, Valessa, Milena e Melina) e **demais familiares**, que foram e sempre foram meu maior exemplo de dedicação, amor e resiliência. A vocês, devo não apenas a minha formação acadêmica, mas também os valores que carrego comigo. Obrigado por cada palavra de incentivo, por cada gesto de carinho e por nunca medirem esforços para que eu pudesse trilhar este caminho. Suas orações, conselhos e apoio incondicional foram fundamentais para que este sonho se tornasse realidade.

Aos **professores do PPGE e da UERN**, que compartilharam não apenas conhecimento acadêmico, mas também experiências e reflexões que ampliaram minha visão sobre a pesquisa e o ensino. Cada disciplina, cada debate e cada orientação contribuíram para minha formação e despertaram em mim um desejo ainda maior de seguir no caminho da

investigação científica. Obrigado por me inspirarem e por fazerem parte deste processo tão significativo.

A **Alef,** por todo o apoio e crença em minha pessoa e em minhas capacidades, mesmo quando tudo parecia estagnado.

A todos **colegas e amigos**, especialmente às Amoras (Carol, Laura e Letícia), Gabriel e Paloma, que estiveram ao meu lado nesta jornada, compartilhando desafios, aprendizados e conquistas. O apoio mútuo e as trocas de experiências tornaram esse percurso mais leve e enriquecedor.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada ensinamento deixaram uma marca em minha trajetória e me ajudaram a chegar até aqui. Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores, focando no papel da didática na formação inicial de professores, analisando sua relevância para cursos de licenciatura que mais sofreram perdas na carga horária de disciplinas do campo da Didática, sendo elas Letras – Língua Portuguesa e Geografia no *Campus* Avançado Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAPF/UERN), pois eram as licenciaturas que mais sofreram diminuição de carga-horária nessas disciplinas. Fundamentada na teoria pedagógica crítica, a pesquisa dialogou com autores como Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), Candau (2014), Comenius (1986), Libâneo (2013), Freire (2021), entre outros, buscando compreender a didática como um campo em constante transformação. A metodologia desta pesquisa foi de abordagem qualitativa, natureza aplicada, com objetivos exploratórios e interpretativos e teve como procedimento a pesquisa narrativa e documental. Além disso, incluiu levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores do CAPF/UERN que ministraram a disciplina de Didática e/ou do campo da Didática e com professores egressos, ambos dos cursos estudados, possibilitando uma compreensão das percepções docentes sobre a didática e sua aplicação na prática pedagógica. Os procedimentos de análise seguiram uma lógica interpretativa dos dados, tomando como base principal a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2014), na qual foram exploradas as categorias discursivas da polifonia e do interdiscurso (Brait, 2006). A dissertação passeou por diferentes abordagens didáticas, como a Didática Crítico-Social e a Didática Desenvolvimental, a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória, entre outras, destacando suas contribuições para a formação docente. Defendeu-se que a compreensão teórica da didática, aliada à prática pedagógica crítica, fortalece a autonomia dos futuros professores, preparando-os para uma atuação comprometida com a transformação social. Os dados apontaram que, embora a Didática seja reconhecida discursivamente como elemento central na formação docente, seu lugar nos currículos analisados revela tensões e contradições, marcadas pela redução da carga horária e pela fragmentação dos componentes voltados ao ensino, evidenciando uma lacuna na articulação entre teoria e prática que repercute em inseguranças no exercício da docência, sobretudo no início da carreira. Ao mesmo tempo, emergiram discursos que reafirmam a centralidade dos saberes didáticos como condição para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada, sinalizando movimentos de resistência frente às limitações curriculares. Conclui-se que o lugar da Didática nas licenciaturas do CAPF/UERN encontra-se em disputa, atravessado por reconfigurações curriculares que tendem a fragilizá-la, mas que não anulam sua potência formativa, reafirmando a necessidade de seu fortalecimento como eixo estruturante da formação inicial de professores, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Palavras-Chave: Cursos de Licenciatura; Didática; Formação docente; Teoria Crítica.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand, based on the discourses of faculty members and graduates, the place occupied by Didactics in teacher education programs at CAPF/UERN and its implications for initial teacher education, focusing on the role of Didactics and analyzing its relevance in programs that experienced the greatest reduction in course hours in this field, namely Portuguese Language and Geography at the Advanced Campus of Pau dos Ferros of the State University of Rio Grande do Norte (CAPF/UERN), as these were the programs most affected. Grounded in critical pedagogical theory, the study engaged with authors such as Longarezi, Pimenta and Puentes (2023), Candau (2014), Comenius (1986), Libâneo (2013), Freire (2021), among others, seeking to understand Didactics as a field in constant transformation. The research adopted a qualitative approach, with an applied nature and exploratory and interpretative objectives, using narrative and documentary procedures, including bibliographic review, document analysis and semi-structured interviews with professors who taught Didactics and/or related fields at CAPF/UERN, as well as graduates from the programs studied, enabling an understanding of their perceptions regarding Didactics and its application in pedagogical practice. Data analysis followed an interpretative logic, based primarily on Dialogical Discourse Analysis (Bakhtin, 2014), exploring the discursive categories of polyphony and interdiscursivity (Brait, 2006). The dissertation addressed different didactic approaches, such as Critical-Social Didactics, Developmental Didactics and Multidimensional Critical-Emancipatory Didactics, highlighting their contributions to teacher education, and argued that a theoretical understanding of Didactics, combined with critical pedagogical practice, strengthens the autonomy of future teachers and prepares them for socially committed action. The findings indicated that, although Didactics is discursively recognized as central in teacher education, its place in the analyzed curricula reveals tensions and contradictions, marked by reduced course hours and fragmentation of teaching-related components, exposing a gap between theory and practice that generates insecurities in teaching, especially at the beginning of the career; at the same time, discourses emerged reaffirming the centrality of didactic knowledge for a critical, reflective and contextualized practice, signaling resistance to curricular limitations. It is concluded that the place of Didactics in teacher education programs at CAPF/UERN is under dispute, shaped by curricular reconfigurations that tend to weaken it, but do not eliminate its formative potential, reaffirming the need to strengthen it as a structuring axis of initial teacher education, both quantitatively and qualitatively.

Keywords: Undergraduate Teaching Programs; Didactics; Teacher Education; Critical Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrizes curriculares Letras Português 23
Quadro 2: Matrizes curriculares Letras Inglês 23
Quadro 3: Matrizes curriculares Letras Espanhol 24
Quadro 4: Matrizes curriculares Educação Física 25
Quadro 5: Matrizes curriculares Geografia 26
Quadro 6: Matriz curricular Pedagogia 26
Quadro 7: Sujeitos participantes 28
Quadro 8: Síntese das fazes da pesquisa 35
Quadro 9: Objetivos das políticas de formação inicial da UERN 66
Quadro 10: Objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa do CAPF/UERN 72
Quadro 11: Pontos elencados sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados em Letras Língua Portuguesa 73
Quadro 12: Disciplinas voltadas ao Ensino e à Didática em Letras Português 74
Quadro 13: Objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CAPF/UERN 78
Quadro 14: Pontos elencados sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados em Geografia 80
Quadro 15: Disciplinas voltadas ao Ensino e à Didática em Letras Português 81
Quadro 16: Discurso de Flor para a questão 1 87
Quadro 17: Discurso de Flor para a questão 2 88
Quadro 18: Discurso de Flor para a questão 3 90
Quadro 19: Discurso de Flor para a questão 4 91
Quadro 20: Discurso de Flor para a questão 5 93
Quadro 21: Discurso de Crisântemo para a questão 1 94
Quadro 22: Discurso de Crisântemo para a questão 2 96
Quadro 23: Discurso de Crisântemo para a questão 3 97
Quadro 24: Discurso de Crisântemo para a questão 4 98
Quadro 25: Discurso de Crisântemo para a questão 5 99
Quadro 26: Discurso de Tulipa para a questão 1 100
Quadro 27: Discurso de Tulipa para a questão 2 102
Quadro 28: Discurso de Tulipa para a questão 3 103
Quadro 29: Discurso de Tulipa para a questão 4 104
Quadro 30: Discurso de Tulipa para a questão 5 105
Quadro 31: Discurso de Violeta para a questão 1 105
Quadro 32: Discurso de Violeta para a questão 2 106
Quadro 33: Discurso de Violeta para a questão 3 109
Quadro 34: Discurso de Violeta para a questão 4 110
Quadro 35: Discurso de Violeta para a questão 5 111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da pesquisa: Vale metodológico do vazio 36

SUMÁRIO

1 Montando os alicerces com gostas de introdução 7
1.1 O que existe no vazio: Apresentação do tema 7
1.2 Escolho uma peneira e não um balde: Justificativa pessoal, profissional e social 8
1.3 É preciso persistir com as peraltagens: Problematização da pesquisa 11
1.4 Tudo começa com uma pergunta: Pergunta de pesquisa 17
1.5 Não estou carregando água em vão: Objetivo geral 18
1.6 Meus propósitos estão listados: Objetivos específicos 18
1.7 O mapa do vazio: Como a dissertação foi organizada? 18
2 Escolhendo a peneira, como e quando vou buscar a água: Metodologia 20
2.1 Dentre os muitos jeitos de carregar água, esse é o meu: Abordagem e tipo da pesquisa 20
2.2 Só porque é um vazio, não significa que não posso localizá-lo: Lócus e sujeitos da pesquisa 21
2.3 Os furos da peneira: Instrumentos de construção de dados 30
2.4 O que planejei fazer com o que existe no vazio: Análise e tratamento dos dados 32
2.5 Não se coloca a peneira na água de ninguém sem permissão: Questões éticas 35
2.6 Como esquematizei o vazio: Desenho da pesquisa 36
3 Peneirando o mar: Discussões teóricas sobre a didática 38
3.1. Didática: Um campo em constante transformação 38
3.2 Didática como fomentadora da transformação social 51
3.3 Didática e formação docente 55
4 O que encontrei no vazio: Análise de dados 64
4.1 Pergaminhos encontrados no vazio: Análise Documental 64
4.1.1 Análise da Política de Formação de Professores da UERN 65
4.1.2 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português do CAPF/UERN 71
4.1.3 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CAPF/UERN 78
4.2 As vozes do vazio: Análise do discurso 85
4.2.1 Análise dos discursos dos professores egressos do CAPF/UERN 86
4.2.2 Análise dos discursos dos docentes do CAPF entrevistados 113
5 Novos propósitos: Possíveis conclusões 139
6 Referências 143
Apêndice 1 150
Apêndice 2 153
Apêndice 3 154
Apêndice 4 156
Apêndice 5 158

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros

A história da Didática é marcada por avanços e retrocessos. Muitas vezes, os esforços de professores e professoras engajados na luta pela elevação da qualidade da Didática assemelham-se a tentar carregar água com uma peneira. Sendo assim, não haveria metáfora mais adequada para ilustrar os títulos dos capítulos desta dissertação do que essa. Tanto que me insiro nesse mesmo movimento, sonhando e vislumbrando um horizonte mais amplo e promissor para a Didática. Aqui, o sonho se torna combustível na luta pelo que se almeja e, ao buscar, tentamos transformar em realidade aquilo que um dia foi apenas utopia.

1 Montando os alicerces com gostas de introdução

1.1 O que existe no vazio: Apresentação do tema

A Didática é a área da Pedagogia que estuda o ensino e a aprendizagem (Pimenta, 2012), logo, o seu objeto é processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2013). Tendo em vista sua essencialidade para a formação de professores e professoras, deve sempre haver espaço para a discussão sobre ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura, ainda que esse seja um movimento de resistência. Não é possível pensar a docência dissociada dessa dimensão.

Alinhada a esse pensamento, a Didática vem sendo estudada, dentro da teoria pedagógica crítica, como um campo em constante movimento desde a década de 1970, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético para refletir, à sua luz, sobre possíveis soluções para os problemas educacionais (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

A partir da reflexão sobre as contribuições de autores da teoria pedagógica crítica, como Pimenta (2012; 2023), Libâneo (2013) e Candau (2014), entre outros, foi possível analisar a realidade da didática na formação inicial nos cursos de licenciatura da área das Letras Língua Portuguesa e da Geografia formados no *Campus* de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF), cujo a escolha por essas licenciaturas advém de serem a que mais sofreram redução em carga horária voltada ao ensino nas últimas reformas curriculares, como poderemos observar melhor a seguir na metodologia.

Contudo, a análise dessa realidade exigiu recortes, uma vez que sua totalidade não pode ser completamente apreendida, pois qualquer tentativa de abarcar todos os seus aspectos esbarra em limites metodológicos e conceituais, tornando inevitável a seleção de perspectivas e enfoques específicos, os quais ficaram delimitados pelos objetivos desta pesquisa e que estão explicitados mais a frente.

Neste trabalho, abordamos a *didática enquanto campo epistemológico em constante transformação* ao longo do tempo e sua relação com a *formação docente*. A didática não é estática, mas um campo em constante construção, atravessado por mudanças históricas, sociais e pedagógicas. Desde os primeiros delineamentos sistemáticos de Comenius (1986) até os debates contemporâneos, autores como Rousseau (2004), Pestalozzi, Herbart (Castro, 1991) e Dewey (Hildebrand, 2022) contribuíram para diferentes formas de compreender o ensino e a aprendizagem. Como resultado desse processo, a didática passou por avanços e reformulações, originando vertentes como a Crítico-Social, Desenvolvimental, Histórico-Crítica, Dialética Materialista, Intercultural e Decolonial, Sensível, Complexa e

Transdisciplinar, e Multidimensional Crítico-Emancipatória (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Essas abordagens demonstram que ensinar e aprender são práticas indissociáveis e que a didática precisa se renovar constantemente para atender às demandas educacionais de cada época.

Ao tratar da *formação docente*, enfatizamos a necessidade de uma base teórico-científica e técnico-prática que forneça subsídios que orientem os professores criticamente sobre sua atuação (Libâneo, 2013). Acreditamos que o ensino deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico (Pimenta, 2023), permitindo que educadores e estudantes compreendam a realidade e atuem nela de maneira transformadora. Contudo, essa perspectiva enfrenta desafios, uma vez que as estruturas educacionais, frequentemente influenciadas por interesses hegemônicos, buscam reduzir o professor a um executor de currículos pré-definidos (Apple, 1989; Pimenta, 2019). Consideramos, portanto, que a didática e a formação docente devem ser pensadas conjuntamente, à luz das condições históricas e sociais que as atravessam. Partimos da noção de "consciência do inacabamento" (Freire, 2021) e da ideia de "consciência planetária" (Morin, 2022) para afirmar que o professor não é um profissional pronto e acabado, mas alguém em constante construção. Assim, este estudo busca refletir sobre as articulações entre didática e formação docente, analisando como essas dimensões dialogam na prática educativa.

Além disso, é importante salientar que ao tratarmos de lugar, não nos referimos apenas à dimensão física ou geográfica, mas a uma construção social que adquire significado nas relações humanas. O espaço constitui, em si, uma condição formal da existência coletiva; contudo, quando nele se instauram vínculos, demarcações, conflitos e encontros, ele se ressignifica como lugar. Desse modo, o lugar representa o espaço apropriado socialmente, definido por pertencimentos, fronteiras e tensões que o caracterizam. Ele opera como núcleo de convergência das relações sociais, condensando forças simbólicas, políticas e culturais que lhe conferem identidade própria (Simmel, 2013).

1.2 Escolho uma peneira e não um balde: Justificativa pessoal, profissional e social

Para uma **justificativa pessoal**, o uso da primeira pessoa do singular me traz maior segurança em revelar as aspirações e os anseios que me levam a pesquisar acerca da Didática enquanto área da Pedagogia que estuda o ensino e a aprendizagem (Pimenta, 2012). Dentro deste vasto recorte, escolhi me preocupar com a falta de disciplinas voltadas à didática e/ou a

e o seu lugar na formação de professores. Mas, afinal, como isso me atravessa enquanto indivíduo? Acredito que seja prudente começar por aqui.

Desde a mais tenra idade, a profissão docente me chamou a atenção e me atraiu. Porém, foi com a decisão de sair da licenciatura em Matemática e iniciar o curso de Pedagogia que essa preocupação com os saberes didáticos me envolveu pela primeira vez. Me inquietava bastante o fato de que, na formação docente em Matemática, era comum, na minha realidade, os alunos não se preocuparem tanto com o aprendizado de seus próprios alunos, mas apenas com o cumprimento dos estágios, e pronto. Mesmo havendo questões sobre isso nas disciplinas pedagógicas — como chamávamos —, muitos demonstravam, fora da sala de aula, que essas discussões não eram tão relevantes quanto às disciplinas relacionadas à matemática pura.

Trocar de curso em uma universidade pública não é tão simples e rápido; exige uma caminhada processual. Tive de me submeter ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) mais uma vez para, enfim, ingressar no curso desejado. Mal sabia eu, que essa preocupação me acompanharia até hoje.

Finalmente, no curso de Pedagogia, pude entender que aquela inquietação, preocupação e desejo de compreender o que levaria a uma certa distância entre os conhecimentos matemáticos mais puros e os saberes docentes poderia encaminhar o meu objeto de estudo, seja no trabalho de conclusão de curso ou no mestrado. Inicialmente, pensei em focar na dimensão do currículo enquanto território de disputa (Silva, 2020), no qual meu objetivo seria defender um currículo em que os saberes voltados ao ensino ganhassem destaque, sem, contudo, negligenciar os conhecimentos específicos de cada área, como a matemática ou qualquer outra. Entretanto, já cursando o mestrado em Ensino, ficou claro para mim que estudar a Didática nas licenciaturas era o caminho mais adequado para responder às inquietações que surgiram no momento em que decidi mudar de curso.

No que diz respeito ao que justifica minha escolha **profissionalmente,** o tema dessa dissertação me ajudou a pensar como a didática é relevante para a formação docente, tendo em vista essa área da pedagogia torna inerente para o professor a análise da realidade do ensino e da aprendizagem do qual é partícipe. Pensando sobre isso, posso entrar no mesmo movimento crítico que defendo ao longo do texto que segue. Esse movimento é o da não neutralidade pedagógica, o da não conformação com a realidade vigente com algo dado, o da busca constante pela elevação qualitativa do ensino.

Partindo da perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (André, 2011), fica evidente que para nós, professores, o desejo de saber mais, de buscar pelo desconhecido, pede de nós, em tantos momentos, uma postura de pesquisador. Ensinar exige pesquisa (Freire, 2020). Mas há algumas coisas que são inerentes a todos os docentes, e os saberes didáticos são um grande exemplo disso. Enquanto profissional da educação, tenho de me preocupar constantemente com a dimensão do ensino e da aprendizagem, pois essa é uma preocupação inerente à docência.

Entretanto, a preocupação por si só não coloca qualquer professor em aspectos qualitativos superiores. Ela deve vir acompanhada pelo agir, pelo movimento praxiológico, de união constante e inseparável das teorias educacionais. Sendo assim, vejo o movimento de estar no mestrado com uma dupla necessidade. A primeira é a de ser um professor que quer oferecer mais de si ao agregar qualidade ao desenvolver-se mais profissionalmente ao nível *stricto sensu* e, por consequência, a segunda necessidade, de me aprimorar enquanto pesquisador.

Dessa forma, esta pesquisa contribui diretamente para o meu crescimento profissional e para toda comunidade acadêmica que trabalha com a formação inicial nas licenciaturas. Mas, no que se refere ao meu caso a pesquisa me permite alcançar níveis qualitativos mais avançados no que se refere ao meu arcabouço teórico-metodológico sobre a dimensão da Didática, que tanto me mobiliza. Consequentemente, minha prática educativa e meu fazer docente são constantemente questionados e desafiados pela dimensão teórica, exigindo aprimoramento contínuo e reinvenção. Esse processo configura um movimento dinâmico de retroalimentação e aperfeiçoamento, no qual teoria e prática se entrelaçam. Buscar respostas para as questões que me propus a investigar neste estudo foi, ao mesmo tempo, um posicionamento diante do mundo e um compromisso comigo mesmo, reafirmando a relevância dos saberes da Didática. Além disso, essa busca se reflete diretamente em minha prática pedagógica, tornando-a mais coerente com os princípios que defendo e desejo consolidar.

Quanto ao **social**, o presente projeto de pesquisa é relevante para o campo educacional, pois se dedica ao estudo dos saberes desenvolvidos na formação de professores sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, que são objetos centrais da didática. Ademais, a temática dos impactos da ausência de disciplinas voltadas à didática na educação superior alinha-se ao foco do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da CAPF/UERN, que prioriza o ensino na educação básica. Importa destacar que, até o

momento, não houve nenhuma dissertação defendida no programa que aborde essa questão, o que confere ao estudo um caráter inédito (PPGE, 2024).

Além disso, dos nove cursos presenciais oferecidos pelo Campus Avançado de Pau dos Ferros (Administração, Enfermagem, Economia, Educação Física, Geografia, Letras Vernáculas, Letras Espanhol, Letras Inglês e Pedagogia), seis são licenciaturas. Considerando que a disciplina de Didática deve ser obrigatória na formação de professores, este estudo pôde trazer benefícios significativos para o contexto em que foi realizado (CAPF/UERN). Pesquisas desse tipo podem promover a qualidade da formação docente, uma vez que têm o objetivo de investigá-la, possibilitando o surgimento de questionamentos sobre a realidade encontrada, o que pode favorecer sua melhoria qualitativa.

Dessa forma, além das justificativas apresentadas em relação ao objeto de estudo proposto, observa-se uma consonância deste projeto com o Mestrado em Ensino do PPGE/UERN, especialmente na linha de pesquisa *Ensino de Ciências Humanas e Sociais*. Essa consonância se deu porque, ao abordar o lugar da didática nas licenciaturas do CAPF, estabelece-se uma relação estreita entre os conhecimentos discutidos pelos professores em formação na universidade e o ensino na educação básica, quando esses mesmos professores concluem sua graduação e iniciam sua carreira profissional.

1.3 É preciso persistir com as peraltagens: Problematização da pesquisa

A Didática, enquanto área da Pedagogia dedicada ao estudo do ensino e da aprendizagem, desempenha um papel indispensável na formação de professores (Pimenta, 2012). No contexto das licenciaturas, as demandas enfrentadas pelos estudantes, tanto em seus estágios quanto em suas práticas profissionais posteriores, evidenciam a necessidade de conhecimentos teórico-práticos sobre ensino e aprendizagem (Lima; Pimenta, 2018), isto é, os saberes didáticos.

A prática docente exige dos professores uma constante articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, que se traduzem em práticas pedagógicas. Nesse sentido, "[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar". (Freire, 2020a, p. 108). Essa dinâmica evidencia que os alunos, enquanto sujeitos em processo de escolarização na educação básica, não são apenas produtos deste processo, mas agentes sociais capazes de criar alternativas para um mundo melhor, em vez de simplesmente reproduzir as estruturas existentes.

A inquietação que sustenta esta pesquisa emergiu de minhas experiências como estagiário em uma Creche Municipal de Caicó – RN, por meio do programa Residência Pedagógica, e das diversas rodas de conversa, formais e informais, realizadas com colegas professores durante a graduação. Em ambos os contextos, tornou-se evidente um problema recorrente: os graduandos das licenciaturas muitas vezes apresentam dificuldades relacionadas aos saberes didáticos, demonstrando insegurança e falta de preparo ao tentar ensinar determinados conteúdos. Tal constatação era frequentemente reforçada pelos professores da educação básica, que relatavam a aparente ausência de formação didática nos estagiários.

Neste contexto, para problematizar as produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações) em torno do tema estudado, apresentamos um estado do conhecimento, entendido como a "[…] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155) sobre os estudos realizados no Brasil, em um recorte dos últimos dez anos, a respeito da redução da carga horária e/ou do corte de componentes curriculares voltados à didática. Essa parte é fundamental para problematizar as pesquisas que estão sendo/foram desenvolvidas em algum nível com a que desenvolvemos.

Esse estado do conhecimento foi realizado nas bases indexadoras: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e *Scielo,* utilizand os seguintes descritores: "Didática" e "Formação Inicial" ou "Cursos de licenciatura" ou "Formação Docente". Ademais, também verificamos todos os artigos da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), o que não se fez necessário a utilização de descritores, tendo em vista a importância das pesquisas desenvolvidas em conjunto com essa associação para a área da Didática.

O passo seguinte foi analisar os títulos e resumos das teses, dissertações e artigos encontradas para restringir ainda mais os resultados de acordo com o interesse desta pesquisa. Para tanto, os resultados viáveis do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes estão a seguir.

Na sua dissertação de mestrado intitulada *O CONHECIMENTO ESPECÍFICO E O DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UNESPAR/PARANAGUÁ*, pela Universidade Tuiuti do Paraná em 2021, Mauro Roberto dos Santos teve como objetivo compreender a configuração da prática docente do formador de professores no que tange aos dilemas da dicotomia entre os conhecimentos específicos e didáticos no curso de Licenciatura em Matemática.

Amanda Maria Rabelo Souza na dissertação intitulada *RELAÇÃO QUE OS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ESTABELECEM COM OS SABERES PEDAGÓGICOS OFERTADOS EM SUA FORMAÇÃO*, pela Universidade Federal de Sergipe, em 2016, teve como objetivo investigar a relação que os discentes de um curso de Licenciatura em Matemática estabelecem com os saberes pedagógicos ofertados em sua formação.

Na dissertação de mestrado com o título *DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA, TEORIA E PRÁTICA EM UM CURSO DE LICENCIATURA*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013, Claudiomir Feustler Rodrigues de Siqueira teve como objetivo propiciar, ao grupo envolvido, a vivência em diferentes alternativas didático-pedagógicas e, a partir delas, possibilitar a formação de um professor crítico, reflexivo, com experiência didática, desenvoltura e motivado a criar novas estratégias de ensino e aprendizagem na sua prática docente de matemática.

Já na dissertação de mestrado *ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE LETRAS DA UFJF*, defendida por Pilar Silveira Mattos na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2019, a autora teve como objetivo analisar quais capacidades docentes e temáticas do eixo da oralidade foram desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora no primeiro semestre de 2018.

A tese de doutorado intitulada *A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: UM OLHAR A PARTIR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ*, defendida por Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos, teve como objetivo compreender os limites e possibilidades da formação didático-pedagógica de professores dos cursos de licenciatura em História, para a concretização de uma Pedagogia Universitária.

Por sua vez, na dissertação de mestrado *PROFESSORES OU HISTORIADORES? O DILEMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES*, defendida por Thais Silva de Oliveira na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2021, a autora teve como objetivo entender qual é a compreensão de professores formados em Licenciatura em História, em instituições que ofertaram e ofertam o curso em modelo presencial, localizadas em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, quanto à presença da formação pedagógica durante sua formação inicial.

Por fim, a tese de doutorado *A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA*, de autoria de Carlos Alexandre Holanda Pereira, defendida na Universidade Estadual do Ceará, em 2022, teve como objetivo compreender as possibilidades dialógicas na prática pedagógica desenvolvida pelos professores de didática da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) ao ministrarem aulas nos diferentes cursos de licenciatura ofertados por essas instituições.

Logo, todos os trabalhos apresentados acima são os resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, percebe-se que todos os trabalhos (apenas três) que mais se aproximam do interesse desta pesquisa são da área de Matemática e/ou do Ensino de Matemática. Os critérios utilizados para alcançar esse número foram os mesmos empregados na construção da tabela: a análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos. É relevante destacar que todos os estudos continham essas duas informações, pois são posteriores à implementação da plataforma Sucupira, na qual são depositadas as teses e dissertações defendidas. Além disso, não foram encontrados trabalhos de tese que se encaixam ou se aproximam da temática da Didática ou do Ensino nos cursos de licenciatura, apenas dissertações, conforme observado. Sigamos para os trabalhos encontrados na *Scielo*.

No artigo intitulado *A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE FUTUROS PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA*, publicado por Simone Pozebon e Anemari R. L. Vieira Lopes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 2018, as autoras tiveram como objetivo discutir elementos acerca do processo de aprendizagem da docência de futuros professores, estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Matemática e Pedagogia, a partir de uma unidade didática sobre grandezas e medidas, desenvolvida pelo projeto.

Já no artigo *O PAPEL E O LUGAR DA DIDÁTICA ESPECÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA*, publicado por Ana Teresa de C. C. de Oliveira e Dario Fiorentini na Revista Brasileira de Educação, em 2018, os autores tiveram como objetivo conhecer, analisar, interpretar e descrever o pensamento, os saberes e as práticas que vêm sendo mobilizados, produzidos e desenvolvidos pelos formadores de professores que atuam na disciplina de didática especial de matemática em cursos de licenciatura em matemática.

No estudo *ENSINO DE DIDÁTICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES*, publicado por Giseli Barreto da Cruz nos Cadernos de Pesquisa, em 2017, a autora teve como objetivo analisar o estado atual do ensino de didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente.

O artigo *POR UMA DIDÁTICA MEDIADA PELA SENSIBILIDADE: NO CAMINHO DE UM SER PROFESSOR*, de autoria de Maria Candida V. de M. Capecchi, Vivilí Maria S. Gomes e Marissel Marques, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 2017, teve como objetivo promover uma discussão sobre caminhos possíveis na formação inicial de professores que ultrapassem a ideia de profissional técnico-reflexivo-crítico e contemplem a sensibilidade como parte do processo.

No artigo *A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTENÇÕES, REALIZAÇÕES E AMBIGUIDADES*, publicado por Carlos Antonio Giovinazzo Junior na revista Educar em Revista, em 2017, o autor realizou a análise de dois dos documentos produzidos visando regular e orientar a formação inicial de profissionais da educação básica (Resolução CNE/CP Nº 1/06 e o Parecer CNE/CP Nº 2/15), tomando as noções de racionalidade tecnológica e de pseudoformação, formuladas por Marcuse e Adorno, para examinar o modelo de formação docente estabelecido pelos membros do Conselho Nacional de Educação, além de cotejar informações de ambas as fontes tendo em vista a reflexão sobre as principais tendências presentes na formação de professores no Brasil.

Por fim, no artigo *FORMAÇÃO DIDÁTICA É ESSENCIAL PARA O DOCENTE? ESTRATÉGIAS APLICADAS POR DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO EM SALA DE AULA*, publicado por Jéssica Cristina Ceni, Indira Gandhi Bezerra-de-Souza, Jane Mendes Ferreira Fernandes e Rodrigo Seefeld na Revista Brasileira de Educação, em 2022, os autores tiveram como objetivo compreender o papel da formação docente na área de administração e as estratégias utilizadas para melhor atuação em sala de aula.

Nos artigos destacados acima, os critérios utilizados foram os mesmos adotados para na seleção dos trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da Capes, com a diferença de que, neste caso, trata-se de artigos científicos, o que exigiu a consideração da revista em vez da universidade. Nota-se ainda uma predominância de estudos voltados à Matemática, mas o tema não se limita a essa área. O interesse pela redução da carga horária e/ou pela exclusão de

disciplinas relacionadas à Didática alinha-se aos objetivos dos artigos analisados. Seguimos com os artigos da ANDIPE.

Na publicação na Revista Roteiro, intitulada *O ENSINO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, publicada por Nadiane Feldkercher em 2022, a autora teve como objetivo apresentar a seção temática "O ensino da Didática na formação de professores".

No artigo *A DIDÁTICA NO EPICENTRO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CRISE E SUPERAÇÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA*, publicado por Rosana Aparecida Ferreira Pontes, Suzana dos Santos Gomes e Vania Finholdt Angelo Leite na revista Roteiro, em 2022, as autoras tiveram como objetivo compreender como os estudantes dos cursos de licenciatura perceberam e caracterizaram o ensino de Didática, implementado por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir da análise de resultados de pesquisa realizada no país, em universidades públicas federais e estaduais, no período de 2020 a 2021.

O texto *EDUCAÇÃO, DIDÁTICA E TECNOLOGIAS: DO COMO FAZER AO TODO FAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA*, apresentado por Erika Barroso Dauanny, Elisângela André da Silva Costa e Selma Garrido Pimenta no evento Live Andipe, em 2020, teve como objetivo refletir criticamente sobre a relação entre educação, didática e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto da formação e do trabalho docente, especialmente diante dos desafios intensificados pela pandemia de Covid-19.

Já no artigo *A DIDÁTICA COMO LUGAR DE FUTUROS POSSÍVEIS: DO ENSINO REMOTO AO PÓS-PANDEMIA*, publicado por José Leonardo Rolim de Lima Severo, Cristina Maria D'Ávila Teixeira e Aline Daiane Nunes Mascarenhas na revista Roteiro, em 2022, os autores tiveram como objetivo refletir sobre o ensino de Didática no contexto de transição pós-pandemia, com base em pesquisa realizada sobre a experiência de aprendizagem de discentes dessa disciplina durante o Ensino Remoto Emergencial.

Nos artigos da ANDIPE, notamos que embora o foco se voltou mais ao período da pandemia do Covid-19, há diversas contribuições que se relacionam com o lugar da didática na formação de professores. Todavia, este trabalho segue a via de um contexto diferente, o que pode somar ainda mais conhecimentos para a área do Ensino e da Educação.

Embora os resultados indiquem que os achados (tese/dissertações/artigos) são relevantes para o interesse desta pesquisa no âmbito do mestrado em Ensino, o número de estudos encontrados sobre o estudo a Didática e formação docente ainda é menor do que o

esperado. Assim, investigar esse recorte temático é de grande importância para o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) do CAPF/UERN, considerando sua preocupação com a Educação Básica, uma vez que a formação de professores no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros reflete diretamente os futuros profissionais que atuarão nesse nível educacional.

Portanto, este estado do conhecimento configurou-se como uma contribuição de grande envergadura para a presente investigação, uma vez que ressaltou seu caráter inédito e os aportes que poderá oferecer tanto ao *Campus* em que se desenvolve quanto às discussões mais amplas sobre a Didática e a formação de professores. Apresentá-lo aqui evidenciou não apenas a relevância acadêmica e científica da pesquisa, mas também o seu potencial de gerar reflexões críticas e subsidiar novas práticas formativas. Além disso, esse mapeamento sustenta de forma consistente a definição do percurso metodológico que se delineia a seguir, assegurando maior rigor, clareza e profundidade ao trabalho.

Neste ensejo, a problemática aponta para a necessidade de investigar como a Didática é abordada nos cursos de licenciatura e como essa formação pode contribuir para a superação das lacunas entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do cenário da formação inicial desses graduandos, foi que as disciplinas voltadas ao ensino têm recebido espaço suficiente nas licenciaturas do CAPF/UERN? Quais são os impactos para a Educação Básica quando essas disciplinas são cortadas ou têm sua carga horária reduzida? Refletir sobre essas questões evidencia a relevância do espaço destinado às disciplinas relacionadas à Didática na realidade, com destaque para o *Campus* Avançado Pau dos Ferros, que acolhe diversos profissionais da educação em formação inicial e continuada.

1.4 Tudo começa com uma pergunta: Pergunta de pesquisa

Diante do contexto problematizado, reconhece-se que há diferentes possibilidades de investigação, mas esta pesquisa concentra-se na realidade das licenciaturas da UERN/CAPF em sua articulação com a educação básica. Nesse sentido, torna-se pertinente analisar como os discursos de docentes e egressos revelam o lugar ocupado pela Didática nos cursos de formação inicial, evidenciando tensões, lacunas e potencialidades. Em especial nas licenciaturas em Letras Português e Geografia, que como veremos na metodologia, foram as que mais tem cara horária reduzida em disciplinas voltadas à didática. Tal movimento possibilita compreender não apenas as mudanças curriculares e as reduções de carga horária das disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem (objeto de estudo da didática), mas

também os desafios enfrentados pelos professores que formam licenciandos e as implicações desse cenário para a constituição de uma didática comprometida com as demandas sociais da atualidade, sobretudo no âmbito da escola básica.

Dessa forma, este estudo buscou responder à seguinte questão: **De que forma os discursos de docentes e egressos dos cursos de licenciatura do CAPF/UERN revelam o lugar da Didática nos cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação docente?**

1.5 Não estou carregando água em vão: Objetivo geral

Compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores.

1.6 Meus propósitos estão listados: Objetivos específicos

a) Explorar as concepções epistemológicas subjacentes à formação docente e à Didática em produções acadêmicas, examinando sua contribuição para a qualificação da prática pedagógica;
b) Examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais;
c) Investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados;
d) Analisar, a partir dos discursos de docentes e egressos, como a Didática e as disciplinas voltadas ao ensino são compreendidas e situadas no processo de formação para a docência, considerando as tensões e articulações presentes na estrutura curricular, nos Projetos Pedagógicos e nas políticas de formação inicial.

1.7 O mapa do vazio: Como a dissertação foi organizada?

A dissertação está estruturada em seis capítulos que guiam o desenvolvimento da pesquisa de forma clara e organizada. O ***Capítulo 1*** – *Introdução* apresenta o tema da pesquisa, suas justificativas e a formulação da problemática, além da definição dos objetivos e das categorias teóricas que sustentam a investigação. O ***Capítulo 2*** – *Metodologia* descreve o

percurso metodológico, incluindo o estado da questão, abordagem, tipo de pesquisa, contexto investigado, *lócus* e sujeitos, além dos instrumentos de coleta e análise de dados, questões éticas, análise e desenho metodológico. O ***Capítulo 3*** – *Didática e Formação Docente* traz a fundamentação teórica, explorando a didática e sua relação com a formação docente, além das abordagens e conceitos centrais para a análise dos dados. O ***Capítulo 4*** – *Análise de Dados* apresenta e interpreta os resultados à luz do referencial teórico, estabelecendo conexões com as teorias discutidas e analisando suas implicações para o ensino e a aprendizagem. O ***Capítulo 5*** – *Possíveis Conclusões* sintetiza os achados, discute suas contribuições, aponta limitações e sugere direções para futuras pesquisas. Por fim, o ***Capítulo 6*** – *Referências* reúne as obras e fontes que fundamentam a pesquisa.

2 Escolhendo a peneira, como e quando vou buscar a água: Metodologia

> *Já estávamos na aventura desconhecida, desde a aurora da humanidade, desde a aurora dos tempos históricos; estamos mais que nunca e devemos estar conscientes. O curso seguido pela história da era planetária desgarrou se da órbita do tempo reiterativo das civilizações tradicionais, para entrar, não na via garantida do Progresso. mas para uma incerteza insondável. (Morin, 2022, p. 60)*

Traçar o caminho metodológico de uma pesquisa é, sem dúvida, lidar com a incerteza de um campo ainda desconhecido. No entanto, é justamente essa incerteza que nos motiva a explorá-lo, buscando conhecê-lo em profundidade.

Diante disso, o percurso metodológico deste estudo iniciou-se com a apresentação da abordagem e o tipo de pesquisa adotados, bem como o *lócus* e os sujeitos envolvidos no estudo. Com essas definições estabelecidas, detalhamos os instrumentos de coleta de dados, seguidos da descrição dos procedimentos de análise e tratamento das informações obtidas. Por fim, esboçamos o desenho da pesquisa.

2.1 Dentre os muitos jeitos de carregar água, esse é o meu: Abordagem e tipo da pesquisa

Este projeto teve por objetivo compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores. Ela se configurou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se preocupa com o universo dos significados que os sujeitos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010), além de:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2016, p. 20)

A partir disso, pode-se compreender que a pesquisa qualitativa busca entender os aspectos relacionados à subjetividade humana, as implicações das escolhas das pessoas e dos seus significados na sociedade. A pesquisa foi de natureza aplicada, entendida como: "[…] conjunto de atividades nas quais conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, a fim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto" (Fleury; Werlang, 2016, p.11 - 12). Quanto aos objetivos, foi conduzida como

uma pesquisa explicativa e interpretativa. Além disso, houve uma pesquisa narrativa, utilizando técnicas de pesquisa documental e entrevistas narrativas.

Em relação à concepção adotada nesta pesquisa, seguimos a perspectiva crítica, na qual compreendemos que a atuação dos sujeitos no mundo não é neutra. Toda a nossa existência é marcada por escolhas socio-político-ideológicas (Nobre, 2004).

No que diz respeito aos procedimentos de pesquisa, adotamos a pesquisa narrativa, que se configura como um caminho metodológico para a compreensão das histórias contadas pelos sujeitos, tendo a experiência como seu principal foco, pois:

> A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo. (Galvão, 2005, p. 329)

Neste ensejo, o percurso investigativo que se pretendeu seguir uma busca para identificar as percepções dos sujeitos a partir das delimitações traçadas pelos objetivos deste estudo. A experiência profissional e formativa dos participantes é de grande valia para compor os dados a serem coletados durante as entrevistas. Na seção seguinte detalharemos melhor o perfil dos indivíduos que podem melhor contribuir com esta pesquisa.

2.2 Só porque é um vazio, não significa que não posso localizá-lo: Lócus e sujeitos da pesquisa

O *lócus* da pesquisa foi o Campus Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAPF/UERN). Como o foco são os cursos de graduação e licenciatura, analisamos os dois cursos de licenciatura do CAPF/UERN (Letras Português e Geografia). Como justificativa para a escolha do *campus* temos sua representatividade para a Educação Básica, pois segundo dados do site da UERN:

> A capilaridade desta comunidade acadêmica também representa muito de sua constituição, são alunos oriundos de mais de 70 municípios, principalmente dos estados do Rio Grande Norte, Paraíba e Ceará, sendo que a pós-graduação eleva o número de unidades da federação alcançadas pela unidade (UERN, 2025, p. não identificada)

Dessa forma, considerando nosso interesse no que a Educação Básica sofre com a redução da carga horária e/ou a exclusão de componentes curriculares voltados à didática, a escolha pelo CAPF/UERN se mostra pertinente. Isso se deve à sua relevância para os estudantes provenientes de Pau dos Ferros e municípios, em tantos casos, próximos a cidade.

No que diz respeito a escolha dos cursos analisados, considerou-se aqueles que apresentavam a maior redução na carga horária relacionada à didática. Pata tanto, é necessário diferenciar a disciplina de Didática das disciplinas do campo epistemológico da Didática.

A disciplina de Didática se configura como um campo central no interior da Pedagogia, compreendida enquanto ciência da Educação, ao se voltar ao estudo do processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade (Libâneo, 2013). Nesse sentido, constitui-se como espaço privilegiado na formação inicial de professores, na medida em que possibilita pensar as relações entre ensino e aprendizagem de forma ampliada, articulando-as às determinações sociais e à sua função social, sem desconsiderar as especificidades do contexto em que a prática docente se efetiva (Almeida; Pimenta, 2014).

Por sua vez, as disciplinas que integram o campo epistemológico da Didática – especialmente aquelas voltadas ao ensino de áreas específicas do conhecimento, como História, Geografia etc. – também se debruçam sobre o processo de ensino-aprendizagem, ainda que a partir de mediações próprias de cada área. São, desse modo, todos os componentes curriculares voltados ao ensino, objeto da Didática, mesmo em segmentos específicos. Do mesmo modo, o estágio supervisionado assume papel fundamental nesse percurso formativo, uma vez que:

> Assim, entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e cultura (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29)

Ou seja, o estágio supervisionado constitui-se como o momento privilegiado de efetivação da ação didática, no qual os licenciandos mobilizam, de forma crítica e articulada, os conhecimentos construídos acerca do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um espaço formativo em que teoria e prática se interpenetram, permitindo a compreensão e a intervenção consciente na realidade educacional concreta em que os licenciandos se inserem no percurso de sua formação docente.

Para essa escolha, foram analisadas as disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares disponíveis no site da UERN (2024), considerando tanto a matriz vigente quanto sua antecessora. No total, o CAPF conta com seis cursos de licenciatura presenciais: *Pedagogia, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, Geografia e Educação Física*. A seguir, apresentamos os quadros que compõem a análise realizada, evidenciando os critérios que fundamentaram essa seleção.

Quadro 1: Matrizes curriculares Letras Português

2015.2			**2021.2**		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
2º	Didática Geral	60h	3º	Didática Geral	30h
3º	Didática da Língua Portuguesa	120h	4º	Didática da Língua Portuguesa	90h
4º	Orientação e Estágio Supervisionado I	240h	4º	Estágio Curricular Supervisionado I	120h
5º	Orientação e Estágio Supervisionado II	240h	5º	Estágio Curricular Supervisionado II	150h
			5º	Literatura e Ensino	45h
Total de disciplinas: 04		**Total**: 660h	**Total de disciplinas**: 05		**Total**: 435h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Observamos que o número de disciplinas voltadas à didática aumentou de quatro para cinco; no entanto, houve uma redução de 225 horas na carga horária total da matriz curricular de 2015.2 para a de 2021.2, um dado que se revela bastante alarmante. A seguir, apresentamos os dados do próximo curso.

Quadro 2: Matrizes curriculares Letras Inglês

2021.1			**2025.1**		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
3º	Didática Geral	60h	3º	Didática Geral	60h
4º	Ensino de Literaturas de Língua Estrangeira	60h	4º	Ensino de Literaturas de Língua Estrangeira	60h
5º	Ensino de Leitura e Escrita em	60h	5º	Ensino de Leitura e Escrita em	60h

	Língua Espanhola			Língua Espanhola	
5º	Estágio Supervisionado I	150h	5º	Estágio Supervisionado I	150h
6º	Estágio Supervisionado II	150h	6º	Estágio Supervisionado II	150h
6º	Ensino da Compreensão Auditiva e Expressão Oral em Língua Espanhola	90h	6º	Ensino da Compreensão Auditiva e Expressão Oral em Língua Espanhola	90h
7º	Estágio Supervisionado III	105h	7º	Estágio Supervisionado III	105h
Total de disciplinas: 07		**Total**: 675h			**Total**: 675h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Em Letras Inglês, observamos que as horas e as disciplinas entre os semestres de 2021.1 e 2025.1 permanecem iguais, não havendo nenhum tipo de alteração. Até os nomes das disciplinas não sofreram alteração. A seguir, apresentamos o quadro do curso de Letras Espanhol.

Quadro 3: Matrizes curriculares Letras Espanhol

2015.2			**2021.2**		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
2º	Didática Geral	60h	3º	Didática Geral	60h
5º	Orientação e Estágio Supervisionado I (Espanhol)	240h	4º	Ensino de Literaturas de Língua Estrangeira	60h
6º	Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol)	240h	5º	Ensino de Leitura e Escrita em Língua Espanhola	60h
			5º	Estágio Supervisionado I	150h
			6º	Estágio Supervisionado II	150h
			6º	Ensino da Compreensão Auditiva e Expressão Oral em Língua Espanhola	90h
			7º	Estágio Supervisionado III	105h

Total de disciplinas: 03	**Total**: 540h	**Total de disciplinas**: 07	**Total**: 675h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

No caso de Letras Espanhol, notamos um significativo aumento, tanto de disciplinas quanto de carga horária. Da grade curricular de 2015.5 para a de 20121.2, houve um aumento de quatro disciplinas relacionadas ao ensino. O aumento na carga horária entre esses períodos foi de 135 horas, totalizando um grande avanço. Nosso olhar se voltará a seguir para o curso de Educação Física.

Quadro 4: Matrizes curriculares Educação Física

2015.1			**2020.1**		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
2º	Didática da Educação Física	90h	2º	Didática da Educação Física	90h
3º	Metodologia do Ensino/Aprendizagem em Educação Física Escolar	90h	3º	Metodologia Ensino-aprendizagem em Educação Física Escolar	90h
5º	Estágio Supervisionado I	90h	5º	Estágio Supervisionado I	90h
6º	Estágio Supervisionado II	105h	6º	Estágio Supervisionado II	105h
7º	Estágio Supervisionado III	105h	7º	Estágio Supervisionado III	105h
8º	Estágio Supervisionado IV	105h	8º	Estágio Supervisionado IV	105h
Total de disciplinas: 06		**Total**: 585h	**Total de disciplinas**: 06		**Total**: 585h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Neste curso, percebemos que as horas e as disciplinas entre os semestres de 2015.1 e 2020.1 permanecem iguais, não havendo nenhum tipo de redução. Até os nomes das disciplinas não sofreram alteração, assim como em Letras Inglês. O curso que segue é a licenciatura em Geografia.

Quadro 5: Matrizes curriculares Geografia

2014.1			2023.1		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
4º	Didática	60h	5º	Didática	75h
5º	Geografia e Ensino I	60h	5º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I	90h
5º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I	150h	6º	Didática em Geografia	45h
			6º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II	105h
6º	Geografia e Ensino II	60h	7º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III	105h
6º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II	150h	8º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV	105h
7º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III	150h			
8º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV	135h			
Total de disciplinas: 07		**Total**: 765h	**Total de disciplinas**: 06		**Total**: 495h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Nesta licenciatura, observamos uma redução tanto no número de disciplinas, com a diminuição de uma delas, quanto na carga horária total, que sofreu uma redução de 270 horas entre as matrizes curriculares de 2014.1 e 2023.1. A seguir, voltamos nossa atenção para o último curso, Pedagogia.

Quadro 6: Matriz curricular Pedagogia

2019.2			2023.1		
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Período**	**Disciplina**	**Carga horária**
4º	Didática	60h	3º	Didática	60h
5º	Ensino de Ciências	60h	4º	Planejamento e avaliação do ensino e da	60h

				aprendizagem	
5º	Ensino de História	60h	5º	Ensino de História	75h
5º	Ensino da Geografia	60h	5º	Ensino da Geografia	75h
5º	Estágio Supervisionado I	165h	5º	Estágio Supervisionado I	135h
6º	Ensino de Língua Portuguesa	60h	6º	Ensino de Ciências	75h
6º	Ensino de Matemática	60h	6º	Ensino de Língua Portuguesa	75h
6º	Estágio Supervisionado II	165h	6º	Ensino de Matemática	75h
7º	Ensino de Arte	60h	6º	Estágio Supervisionado II	135h
7º	Estágio Supervisionado III	150h	7º	Ensino de Artes	75h
			7º	Estágio Supervisionado III	135h
Total de disciplinas: 10		**Total**: 900h	**Total de disciplinas**: 11		**Total**: 975h

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Neste curso, notamos que há um aumento de 75 horas na carga horária relacionada ao ensino, totalizando em quase 1000 horas ao todo. Esse é o curso com mais horas de disciplinas que se relacionam com a didática e com o ensino, logo, ele não foi estudado nesta pesquisa. Porém, é notório que a graduação em Pedagogia serve de exemplo para as demais licenciaturas do CAPF/UERN de que é possível administrar componentes curriculares que se voltem ao processo de ensino e aprendizagem na formação de docentes em nível superior.

Portanto, os cursos selecionados para este estudo são Letras Português e Geografia. Além disso, para alinhar-se ao foco do programa de pós-graduação, o *lócus* da pesquisa abrangerá o *Campus* Pau dos Ferros da UERN, onde o PPGE está localizado.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, por se tratar de uma pesquisa de nível de mestrado, o tempo disponível para uma análise mais aprofundada é limitado. Dessa forma, tivemos que selecionar entre os cursos, optando por aqueles mais prejudicados em relação aos componentes curriculares ligados à Didática, os quais justificamos com os dados mencionados nos quadros acima.

Os sujeitos participantes da pesquisa estavam em coerência com os objetivos delineados até aqui. Para isso, foi necessário selecionar, de forma criteriosa, os representantes do curso escolhido, garantindo que a amostragem, ainda que reduzida, seja significativa. Dessa forma, a pesquisa abrangeu tanto a importância das disciplinas voltadas à didática nas licenciaturas para a formação dos estudantes quanto a percepção dos professores que lecionam essas disciplinas nos cursos investigados. O objetivo foi interpretar os discursos de docentes e egressos sobre o lugar da Didática e das disciplinas voltadas ao ensino na formação para a docência.

Para tanto, a seguir, apresentamos um quadro que sintetiza os sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 7: Sujeitos participantes

TIPO DE PARTICIPANTES	QUANTIDADE	CRITÉRIO
Egresso (a) de Letras Português Egresso(a) de Geografia	02 por área de formação	Participantes que se graduaram no CAPF/UERN nas respectivas licenciaturas e que estão atuando em sala de aula na sua área de formação e na rede pública de ensino.
Docente de Português Docente de Geografia	01 por área de atuação em nível superior	Participantes efetivos ou temporários da UERN que ministrem as disciplinas voltadas ao ensino nas suas respectivas licenciaturas.

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Dessa forma, pode-se observar que a pesquisa contou com um total de seis sujeitos, o que permitiu uma amostragem viável e manejável, priorizando os aspectos qualitativos das entrevistas e a profundidade dos resultados obtidos. A escolha desse número de participantes busca equilibrar a representatividade dos diferentes sujeitos analisados com a possibilidade de um exame detalhado de suas percepções e experiências.

Além disso, o quadro apresentado evidencia a necessidade de explicitar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Conforme já exposto, todos os sujeitos da pesquisa devem possuir vínculo com as licenciaturas do CAPF/UERN, seja como egressos ou como professores das licenciaturas estudadas.

No caso dos egressos, foi fundamental eles serem oriundos dos cursos de licenciatura da UERN/CAPF e que estavam em exercício na rede pública de ensino, em consonância com o compromisso social que orienta a atuação da universidade pública no fortalecimento da

educação básica. Essa exigência se justificou pela necessidade de a universidade pública assumir uma postura propositiva frente aos desafios do ensino público, oferecendo contribuições efetivas para seu desenvolvimento qualitativo. Trata-se de um movimento de devolutiva social, por meio do qual a universidade retribui à sociedade os investimentos públicos nela realizados, reafirmando seu papel como agente de transformação social.

Ainda para os egressos, tendo em vista as dificuldades logísticas para o comparecimento presencial ao campus, foi utilizado um questionário *online* com questões abertas, enviado por *WhatsApp*. Juntamente ao questionário, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser lido, preenchido e devolvido digitalmente. Essa estratégia metodológica visa garantir a participação efetiva dos egressos, respeitando suas condições de trabalho e localização geográfica, ao mesmo tempo em que possibilita a coleta de dados significativos sobre suas percepções em relação à formação inicial e ao lugar ocupado pela Didática nos cursos de licenciatura. Vale salientar que os respondentes escolheram esse meio de comunicação como o mais eficaz, tendo em vista que eles tiraram todas as suas dúvidas e não houve nenhuma falha na comunicação.

Para os professores, foi realizado um levantamento, junto às secretarias de cada curso, dos docentes que lecionam as disciplinas voltadas ao ensino, conforme destacado nas tabelas apresentadas anteriormente. Esse processo ocupou um momento essencial para compreendermos os desafios enfrentados por esses profissionais na formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito à carga horária e ao cumprimento das ementas.

No caso desses docentes, após o primeiro contato, foi marcada uma reunião via *Google Meet* (por escolha deles mesmos), momento em que foi apresentada a proposta do estudo, com destaque para seus objetivos, justificativa, relevância e percurso metodológico. Posteriormente, no mesmo dia realizamos as entrevistas individuais. Na ocasião, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Áudio que foi/foram lido e assinado pelos participantes que manifestarem interesse em contribuir com a pesquisa.

Assim, a definição criteriosa dos participantes, bem como a organização dos procedimentos de coleta de dados, reforça o compromisso desta pesquisa com a consistência metodológica e com a pertinência social de seus resultados. Ao articular as vozes de egressos e docentes das licenciaturas do CAPF/UERN, pretendia-se construir uma discussão capaz de revelar as tensões, potencialidades e desafios que permeiam a Didática na formação inicial de professores. Dessa forma, a investigação não apenas ampliou a compreensão sobre o papel da

Didática nos cursos de licenciatura, mas também contribuiu com subsídios concretos para o aprimoramento da formação docente e para o fortalecimento do vínculo entre a universidade pública e a educação básica.

2.3 Os furos da peneira: Instrumentos de construção de dados

A fim de alcançar os objetivos a desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos principais de coleta de dados: a análise documental, questionários virtuais, e a entrevista narrativa semiestruturada. A escolha desses métodos se justifica pela necessidade de compreender tanto a estrutura curricular das licenciaturas quanto às percepções dos sujeitos envolvidos no processo de formação docente e na atuação na educação básica.

A análise documental teve como foco os Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciatura investigados, considerando as matrizes curriculares e a organização das disciplinas voltadas à didática. Para isso, foram examinados os dois PPCs mais recentes, o vigente e seu antecessor, com o objetivo de examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais. A escolha desse recorte temporal permitiu compreender mudanças estruturais ocorridas ao longo do tempo e suas implicações para a formação docente. Como se trata de documentos institucionais de acesso público, disponibilizados no site da UERN, sua análise ocorre de forma transparente e objetiva.

Ademais, a análise documental também foi realizada a partir das políticas de formação de professores da UERN, buscando investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e como abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados. Assim, tornou-se possível compreender como a instituição reconhece a relevância da Didática na formação docente. Além disso, considerando o caráter aplicado desta pesquisa, os resultados ofereceram um retorno à própria universidade, fornecendo subsídios para eventuais mudanças e/ou aprimoramentos na formação de professores e na concepção institucional acerca do papel da Didática nesse processo.

Além da análise documental, a pesquisa contou com entrevistas narrativas semiestruturadas, voltadas tanto para os egressos quanto para os professores dos cursos analisados. Essas entrevistas são técnicas utilizadas para a coletada de dados detalhados e contextualizados acerca de histórias de vida, percepções, experiências pessoais e significados atribuídos pelos sujeitos participantes (Muylaert *et. al*, 2014). As entrevistas narrativas (EN)

permite aos participantes tragam de maneira oral os seus relatos a partir do seu próprio ponto de vista, pois:

> Outra característica da EN diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva. Ela delimita um espaço onde o narrador, ao selecionar características e elementos da sua existência e abordá-los através da perspectiva oral [...] (De Moura; Nacarato, 2017, p. 17)

Logo, o roteiro das entrevistas foi elaborado de modo a possibilitar que os participantes discorram livremente sobre suas percepções acerca do ensino de didática, ao mesmo tempo em que o direcionamento das questões assegura que os aspectos fundamentais da investigação sejam contemplados (De Castro; De Oliveira, 2022). Ademais, esse roteiro teve as mesmas perguntas do formulário que os egressos foram responder por meio do *Google Forms*, o que garante uma coleta simples e objetiva dos dados.

Ademais, vale salientar que o roteiro das entrevistas também constituiu as mesmas perguntas utilizadas no questionário via *Google Forms*. Para estes, a explicação de cada questão, bem como a retirada de dúvidas foi feita pelo *WhatsApp* conforme solicitado pelos respondentes.

A inclusão dos docentes das licenciaturas investigadas desempenhou um papel fundamental, pois permitiu analisar os impactos da formação didática na preparação dos futuros professores. Por estarem diretamente envolvidos no ensino superior, esses profissionais puderam oferecer reflexões sobre a organização curricular das licenciaturas, apontando desafios como a redução da carga horária das disciplinas voltadas ao ensino.

A combinação desses instrumentos permitiu um aprofundamento na investigação, possibilitando tanto uma compreensão estrutural das licenciaturas quanto uma análise qualitativa sobre as experiências formativas dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, obtivemos um panorama consistente sobre o papel das disciplinas de didática na formação dos futuros professores e sua repercussão na prática docente.

Além disso, durante as entrevistas, foi utilizado diário de bordo, que se refere a um instrumento de pesquisa no qual são feitas anotações para registrar, em tópicos, em texto corrido, palavras-chave etc., os apontamentos mais relevantes. Neste diário, partes da pesquisa foram esquematizadas de forma que faça sentido para o pesquisador, o importante é que ele não perca o fio condutor da investigação e consiga manter uma linearidade nos fatos, o que facilitará a compreensão e compilação dos dados. Como destaca Minayo (2016), ainda que a conversa com o entrevistado seja o foco central desse momento, a sistematização da

experiência de campo por meio de registros escritos representa uma importante estratégia organizacional para o pesquisador.

Além das anotações, as entrevistas também foram gravadas, garantindo que nenhum detalhe relevante se perca na etapa de análise. Para isso, foram utilizados aplicativos de gravação de áudio, como o Gravador de Voz Samsung, que permitiu armazenar os registros diretamente no dispositivo móvel, viabilizando a transcrição e interpretação mais precisa dos dados coletados.

Quanto à transcrição, utilizamos o mesmo Gravador de Voz Samsung, que permite uma transcrição automática. Portanto, fizemos várias novas escutas para garantir que tudo o que foi dito ficasse fielmente representado na escrita.

2.4 O que planejei fazer com o que existe no vazio: Análise e tratamento dos dados

Os dados foram analisados para responder à questão de pesquisa: *De que forma os discursos de docentes e egressos dos cursos de licenciatura do CAPF/UERN revelam o lugar da Didática nos cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação docente?* A análise considerou tanto os documentos pesquisados quanto os depoimentos coletados nas entrevistas e nas respostas dos questionários, possibilitando um confronto entre teoria e dados empíricos.

A sistematização dos achados seguiu um movimento constante, permitindo que a análise atinja um "desenho significativo de um quadro" (Alves; Silva, 1992, p. 65), evidenciando a relevância do estudo para a formação docente e a educação básica. Para isso, a pesquisa foi conduzida em duas fases analíticas: a primeira, de caráter documental (Júnior, 2021), e a segunda, baseada na análise do discurso bakhtiniana (Paulon; Nascimento, 2014).

A primeira fase consistiu na análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das licenciaturas em Letras Português e Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF/UERN) e das políticas de formação inicial da UERN. A escolha desses cursos se justificou pela necessidade de compreender como a formação didática tem sido estruturada nas diferentes licenciaturas, considerando possíveis avanços e/ou retrocessos no número de disciplinas voltadas ao ensino e à didática. Para garantir a confiabilidade dos dados, os documentos analisados foram extraídos do site oficial da UERN, conforme os critérios de análise propostos por Júnior et al. (2021).

A investigação documental dos PPPs seguiu uma sequência de questões orientadoras:

- Quais disciplinas dos cursos analisados são voltadas à didática/ensino?

- Houve permanência, modificação ou exclusão dessas disciplinas na última reformulação curricular?
- Ocorreram alterações na carga horária dessas disciplinas?
- Foram introduzidos novos componentes curriculares relacionados à didática/ensino? Se sim, quais e como eles se configuram?
- De que forma a didática e/ou as disciplinas voltadas ao ensino aparecem nas ementas?

Já para a pesquisa documental nas políticas de formação inicial da UERN as questões orientadoras foram:

- De que forma as políticas institucionais de formação inicial da UERN tratam a Didática no contexto da formação de professores?
- Quais concepções de ensino e aprendizagem estão subjacentes às propostas da Didática presentes nos documentos analisados?
- Quais ausências, silenciamentos ou lacunas podem ser identificados nas políticas de formação acerca do ensino de Didática?
- De que modo os documentos institucionais articulam a Didática com a formação prática dos futuros docentes?

Na segunda etapa, a intenção era compreender como os sujeitos participantes da pesquisa percebem a formação didática em suas licenciaturas e os impactos que essa formação tem em suas práticas. Para tanto, optamos por recorrer à *Análise do Discurso de orientação bakhtiniana*. Tanto para os dados da entrevista quanto para os resultados do questionário, além de que, de forma breve, recorremos a esse tipo de análise no fechamento do tratamento dos documentos estudados. Essa escolha se justificou pela concepção de discurso como uma prática social situada, permeada por relações dialógicas e interdiscursivas, que refletem as condições históricas e ideológicas de sua produção (Paulon; Nascimento, 2014).

A análise foi conduzida em três etapas complementares a partir de Paulon e Nascimento (2014). Inicialmente, realizaremos a transcrição integral das entrevistas, preservando marcas linguísticas relevantes, como pausas, hesitações e repetições, uma vez que tais elementos contribuem para a compreensão da construção discursiva dos participantes. Na sequência, passaremos para a identificação de temas recorrentes e dos modos de enunciação. Essa fase envolve a observação das regularidades discursivas e das formas pelas quais os sujeitos constroem seus posicionamentos acerca da didática na licenciatura e na prática docente.

A terceira etapa envolveu a *interpretação dos enunciados a partir das categorias discursivas bakhtinianas*, especialmente no que se refere à interdiscursividade e à polifonia (Marcuzzo, 2008). Por interdiscursividade, nos referimos as relações dialógicas entre os discursos que são estabelecidas de forma que tenha sentido, ou seja, um discurso construído por outros discursos. Logo, por se tratar de entrevistas nos focamos nesse conceito e não na intertextualidade, que está relacionada à essas relações dialógicas, mas no texto escrito (Brait, 2006).

Quanto a polifonia, destacamos que ela se refere a "[...] multiplicidade de vozes que, orientadas para diversos fins, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor" (Brait, 2006, p. 72). Dessa forma, a polifonia traz à tona o foco de interesse do autor daqueles discursos que é enunciado, o que ele/ela, a partir dos diversos discursos que o/a perpassam, escolhe também anunciar.

Considerando que o discurso não se dá de forma isolada, mas em relação com outros discursos já existentes, analisamos como os entrevistados retomam, ressignificam ou contrapõem-se a discursos institucionais sobre a formação docente e a didática. Também foi investigada a presença de múltiplas vozes nos enunciados, observando de que maneira os sujeitos incorporam falas de outros agentes, como colegas professores, gestores, senso comum ou documentos oficiais, em suas próprias construções discursivas.

Como assevera Bakhtin: "Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais." (Bakhtin, 2014, p. 67). Desta maneira, a palavra pronunciada pelos entrevistados, o seu discurso vívido da sua realidade, nos interessou por demais, pois através dela analisamos os impactos da formação didática, englobando principalmente a construção do arcabouço teórico-metodológico dos egressos e as percepções, desafios e inquietações dos professores dos cursos a serem estudados.

Contudo, é igualmente importante destacar que a análise dos dados considerou os contributos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000), um viés que converge com a proposta de compreender a experiência narrada pelos sujeitos da pesquisa. Como ressalta Paiva (2008), a pesquisa narrativa buscou acessar as verdades e intencionalidades envolvidas no ensinar e no aprender a partir das experiências dos outros. Esse aspecto se mostra relevante para este estudo, pois possibilitou compreender não apenas as percepções dos entrevistados,

mas também o *modus operandi* (Bourdieu; Passeron, 2014) que orienta suas práticas docentes e sua visão de mundo sobre o ensino e a aprendizagem, objetos centrais da didática.

Desta forma, podemos sintetizar as fases desta pesquisa no seguinte quadro:

Quadro 8: Síntese das fazes da pesquisa

FASES	SÍNTESE
Coleta de dados	Coleta documental dos PPPs e políticas de formação inicial da UERN no site da instituição; Entrevista com os docentes que lecionam disciplinas voltadas à Didática nas licenciaturas estudadas; e questionário aplicado para os licenciados.
Análise de dados	Pesquisa documental nos PPPs e políticas de formação inicial da UERN; transcrição integral das entrevistas; identificação de temas recorrentes e dos modos de enunciação; interpretação dos enunciados.
Interpretação dos dados	Interpretações acerca do material analisado bem como a confrontação frente às bases teóricas estudadas.
Conclusão	Considerações do estudo, permeando as interpretações e o caminho feito nas outras fases, de forma a se chegar a conclusões possíveis sobre o que foi pesquisado.

Fonte: Elaboração do autor, 2025.

Por fim, tivemos a possibilidade de fazer uma leitura mais ampla sobre a relação entre as mudanças curriculares nas licenciaturas estudadas, as orientações e discursos presente nas políticas de formação inicial da UERN, ou seja, os sentidos atribuídos ao lugar didática tanto pelos sujeitos da pesquisa quantos pelos documentos oficiais. Dessa forma, espera-se não apenas compreender as percepções individuais dos participantes, mas também evidenciar como seus discursos se inserem em um contexto histórico, social e institucional mais amplo.

2.5 Não se coloca a peneira na água de ninguém sem permissão: Questões éticas

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos para estudos em ciências humanas, foi submetida ao comitê de ética antes da sua realização e garantiu sigilo e anonimato dos participantes. Todos os entrevistados foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como segue o apêndice 1. Além disso, os entrevistados assinaram um termo de áudio (TA), que segue no apêndice 2.

A coleta de dados foi conduzida respeitando a autonomia dos sujeitos envolvidos, garantindo que sua participação seja voluntária. Além disso, todas as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram seguidas, conforme a legislação vigente no Brasil. Após a etapa de qualificação, o projeto de pesquisa foi submetido ao

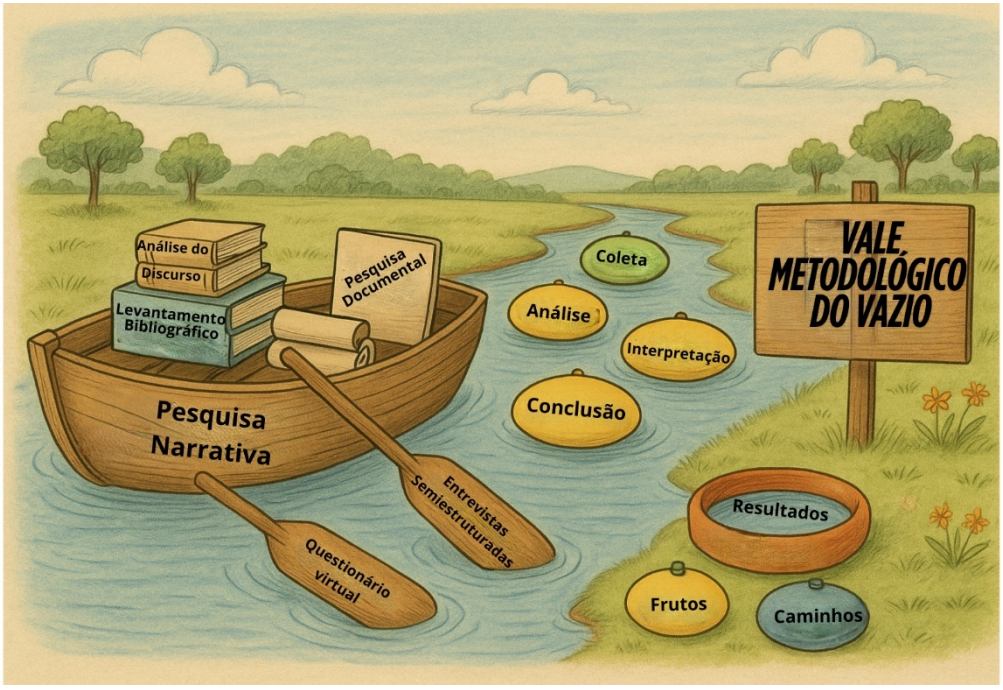
CEP/UERN, seguindo o modelo disponibilizado no site da instituição (UERN, 2024) e também foi aprovada conforme o parecer consubstancial do CEP/UERN nº 7.773.879, que segue em anexo no apêndice 5.

Por fim, para assegurar o conforto e a autonomia dos participantes, o local das entrevistas foi escolhido por eles, considerando que um ambiente agradável e familiar contribui para que se sintam mais à vontade durante a pesquisa. Essa flexibilidade buscou minimizar possíveis desconfortos e favorecer um espaço propício para a troca de experiências e percepções. Para tanto, os respondentes preferiram o *Google Meet* e a decisão foi atendida.

2.6 Como esquematizei o vazio: Desenho da pesquisa

Nesta parte do texto, apresentamos uma imagem com o desenho da pesquisa, sintetizando algumas das partes fundamentais:

Figura 1: Desenho da pesquisa: Vale metodológico do vazio



Fonte: Construção do autor a partir de uso de Inteligência Artificial, 2025.

Dessa forma, seguimos um percurso metodológico representado por um vale, no qual há um rio e um pequeno barco a remo. Tudo se inicia com o levantamento bibliográfico, que permite fundamentar a pesquisa nos arcabouços teóricos essenciais à sua construção. Em seguida, avançamos para a pesquisa documental, a aplicação do questionário virtual e para a

realização das entrevistas narrativa semiestruturada, destacando os recursos que foram utilizados para o armazenamento dos dados. Temos também a Análise do Discurso, que seguiu conosco dentro barco para que os resultados possam ter surgido no final. Até esse ponto, temos os elementos que compõem o interior do barco, aquilo que foi carregado ao longo do percurso.

A pesquisa narrativa, enquanto tipo de abordagem, é simbolizada pelo próprio barco, conduzido pelas entrevistas semiestruturadas e pela análise do discurso, que foram utilizadas no tratamento dos dados obtidos. Ao longo do percurso do barco, buscamos compreender as interpretações e percepções dos participantes acerca da realidade investigada.

Para estruturar um sínteses das etapas, foram seguidos quatro passos ilustrados no Quadro 8, simbolizados na imagem por boias distribuídas ao longo do rio e em suas margens. Cada boia representa uma etapa que precisa ser percorrida com atenção: coletar, analisar, interpretar e concluir. Trata-se de um percurso metodológico cuidadoso, no qual cada etapa contribui para a construção de sentidos a partir dos dados narrativos.

Ao final desse processo, os resultados da pesquisa são simbolizados por uma peneira posicionada à margem do rio, cheia de água. Essa imagem representa a essência do que foi retido, ou seja, o conhecimento construído a partir do fluxo de informações, evidenciando o que de fato nos interessa e contribui para a compreensão do fenômeno investigado. Além de existirem duas boias ao lado da peneira, que demonstram tanto os frutos que a pesquisa apresentou até sua conclusão e os caminhos que essas conclusões tomaram, além de suas possíveis repercussões em possíveis estudos posteriores. Ou seja, é apenas uma gota d'água em um oceano de possibilidades e outros estudos.

Portanto, essa imagem figurativa representa um percurso metodológico que possibilitou a formulação de conclusões e a identificação das contribuições que este estudo pode oferecer. Trata-se de desbravar uma parte do *vazio*, que, segundo a analogia inspirada no poema de Manoel de Barros, pode ser compreendido como um espaço de infinitas possibilidades.

3 Peneirando o mar: Discussões teóricas sobre a didática

> *Quando ao princípio os cegos da que ainda se contavam pelos dedos, quando bastavam duas ou três palavras trocadas para que os desconhecidos se convertessem em companheiros de infortúnio, e com mais três ou quatro se perdoavam mutuamente todas as faltas, algumas delas bem graves, e o perdão não podia ser completo, era só ter paciência de esperar uns dias, bem se viu quantas ridículas aflições tiveram de sofrer os infelizes, de cada vez que o corpo lhe exigiu qualquer daqueles urgentes alívios que costumamos designar por satisfação de necessidades (Saramargo, 2017, p. 133)*

As bases teóricas e a discussão sobre elas representam um momento ímpar da dissertação, tendo em vista que elas, tantas vezes, nos ajudam a aumentar nossos horizontes epistemológicos, quebrando a cegueira de apenas um único ponto de vista. Com tantas leituras realizadas antes e durante a escrita dessa parte do texto, torna-se evidente que, quanto mais se lê, mais se percebe o quanto ainda há por conhecer. Isso reforça a necessidade de buscar novas fontes e conhecimentos sistematizados sobre a didática, tema central desta discussão. Diante disso, consideramos importante destacar que os referenciais teóricos aqui adotados estão alinhados à Teoria Pedagógica Crítica, seja por meio de autores que assumidamente a defendem, seja por aqueles cujas ideias dialogam com seus princípios.

Como não é possível, nem viável, abordar exaustivamente a didática sob a perspectiva crítica, optamos por tratá-la, inicialmente, como um campo em constante transformação, evitando compreendê-la como algo estanque ou definitivo. Em seguida, discutimos a didática como um instrumento de transformação social, uma vez que a Teoria Pedagógica Crítica, em seus pressupostos, possibilita a construção de uma consciência crítica voltada à superação das desigualdades sociais. Por fim, exploramos a relação entre didática e formação docente, analisando como essa área da pedagogia oferece subsídios imprescindíveis para a prática docente.

3.1. Didática: Um campo em constante transformação

A Didática, enquanto um dos campos epistemológicos da Pedagogia – aqui entendida como Ciência da Educação (Libâneo, 2013) –, dedica-se ao estudo do ensino e da aprendizagem, com o propósito de fomentar a emancipação humana e social por meio de uma *práxis* transformadora (Pimenta, 2012). Com o avanço teórico acerca da problematização e da compreensão do ensino como prática concreta (Veiga, 2004), a Didática passou a assumir

novas configurações, concebendo ensino e aprendizagem como duas faces de uma mesma moeda e, portanto, inseparáveis.

Ao considerarmos a Didática como um campo em constante transformação, referimo-nos às mudanças contínuas que têm ocorrido ao longo do tempo, com avanços significativos desde que surgiu a preocupação com o ensino e a aprendizagem (Pimenta, 2019). As necessidades de cada época, aliadas ao contexto sociopolítico, exigem dos educadores uma postura aberta às mudanças necessárias. A história da educação brasileira (Saviani, 2021) reforça esse entendimento, demonstrando que a forma como compreendemos a didática não pode ser estática ou estagnada no tempo.

No que se refere a etimologia da palavra *didática*, enquanto adjetivo feminino que, de maneira geral, se relaciona ao ensino sem se ater a especificações particulares, seu primeiro registro data de aproximadamente 1955 (Astolfi; Develay, 1995). No entanto, o adjetivo *didático* surgiu anteriormente, ainda na Idade Média, sendo registrado pela primeira vez em 1554 na *Grand Larousse Encyclopédique*. Derivado do termo *didaktikos*, estava associado "[...] a um gênero de poesia que toma como assunto a exposição de uma doutrina, de conhecimentos científicos ou técnicos" (Astolfi; Develay, 1995, p. 7).

Antes de uma sistematização mais específica, a Didática era caracterizada como uma *didática difusa*, a qual não se preocupava em delineamentos mais definidos acerca do ensino (Castro, 1991). Entretanto, no contexto da história do Brasil, os primórdios da didática se situam com a chegada dos jesuítas ao chamado *Novo Mundo*, atuando no território hoje brasileiro entre 1549 e 1759. Com um modelo educacional voltado à catequização dos povos originários e uma instrução mais erudita para a elite colonial, os jesuítas basearam-se primordialmente no *Ratio Studiorum*, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. Nesta obra, o que se refere ao pensamento didático contido em seu conjunto de prescrições, pode-se entender que a Didática estaria posta como uma *Metodologia do Ensino*. O *Ratio Studiorum* foi um documento que orientou o sistema educacional jesuíta. Ele foi um manual prático que auxiliou o trabalho dos professores. O documento continha 467 regras que abrangiam todas as atividades dos agentes envolvidos no ensino (Veiga, 1996).

Em seguida, com a expansão cafeeira, a saída dos jesuítas do Brasil devido à reforma pombalina e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, em 1890, o final da segunda metade do século XIX é marcado por uma *Pedagogia Tradicional*, vertente que inspirou a criação da escola laica, pública, gratuita e universal (Saviani, 2021). No bojo dessa

pedagogia, a Didática se concentra em aspectos intelectuais, caracterizando-se por um ensino de natureza dogmática, com métodos baseados em princípios universais e lógicos. Nessa perspectiva, o professor ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem (Veiga, 1996), logo:

> A Didática é compreendida como um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores orientações necessárias ao trabalho docente. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma face à política, desassociada das questões entre escola e sociedade. Uma Didática que separa teoria e prática. (Veiga 1996, p. 28)

Assim, temos uma vertente que se preocupa com os princípios de neutralidade ideológica e social, concebendo o ensino e a aprendizagem como algo à parte da realidade vivida por alunos e docentes.

Na década de 1930, com a crise econômica mundial, o Brasil enfrenta uma crise cafeeira e, paralelamente, um movimento de reorganização econômica e política: a Revolução de 1930 (Saviani, 2021). Além disso, surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, fortemente influenciado pela experiência de Anísio Teixeira nos Estados Unidos e pelos ideais educacionais de John Dewey, base do escolanovismo. Essa corrente "[...] propõe um novo tipo de homem, defende os princípios democráticos, isto é, todos têm direito a assim se desenvolverem" (Veiga, 1996, p. 31). As bases escolanovistas buscavam retirar o foco exclusivo do professor, promovendo metodologias que favorecessem um desenvolvimento mais autônomo e ativo dos estudantes.

A retrospectiva histórica da didática abrange duas fases: na *primeira*, é abordado o papel da disciplina antes de sua inclusão nos cursos de formação de professores de nível superior, compreendendo o período que vai de 1549 até 1930; a *segunda* parte procura reconstruir a trajetória da didática a partir da década de 1930 aos dias atuais (Veiga, 1996).

Nesse contexto, em 1934, a disciplina *Didática* é criada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP sob o nome de *Metodologia do Ensino Secundário*. Essa foi a primeira disciplina estruturada a partir do modelo da Reforma Francisco Campos, de 1932, que reorganizou o ensino comercial e instituiu o regime universitário no nível superior. Em 1939, o artigo 20 do *Decreto-Lei nº 1190/39* formaliza a Didática como disciplina com duração de um ano. Como consequência, em 1941, a Didática passa a ser ministrada como um curso independente, realizado após o bacharelado, consolidando o modelo conhecido como *esquema 3 + 1* (Veiga, 1996).

Até 1945, esse período foi marcado pelo equilíbrio entre o *humanismo tradicional*, vertente defendida pelos católicos, e o *humanismo moderno*, representado pelos pioneiros da Escola Nova (Saviani, 2021). Nessa época, a Didática era entendida como um conjunto de ideias e métodos fundamentados em pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais. Havia, assim, um forte foco na dimensão técnica da educação, desconsiderando os aspectos socio-político-econômicos (Veiga, 1996).

Entre 1945 e 1960, o Brasil vivencia um período de aceleração e diversificação na importação de insumos do exterior, além de uma crescente penetração do capital estrangeiro. O modelo político da época estava atrelado a uma economia liberal e a um Estado de caráter populista. Em 1946, os cursos de *Didática* ainda não eram obrigatórios, mas, em 1962, com o *Parecer nº 242/62*, o *esquema 3 + 1* foi extinto e substituído pela *Prática de Ensino*, que adotou o modelo de estágio supervisionado, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4024/61 (Veiga, 1996).

Nessa fase, a Didática era fortemente influenciada pelo liberalismo e pelo pragmatismo, priorizando aspectos metodológicos em detrimento da construção do conhecimento. Assim, consolidava-se um enfoque renovador-tecnicista, herança do movimento escolanovista, no qual o ensino se voltava mais para a eficiência dos métodos do que para a reflexão crítica sobre os conteúdos (Veiga, 1996).

A partir de 1964, com o início da ditadura militar no Brasil, a ideologia política do país sofreu uma profunda mudança, impactando diretamente a educação. Os princípios que fundamentavam esse período eram a neutralidade científica, a racionalidade, a eficiência e a produtividade (Veiga, 1996). Além disso, o tecnicismo pedagógico tornou-se a abordagem predominante na educação.

Nesse contexto, Saviani (2021) destaca que o enfoque da Didática se afastava das influências psicológicas e se concentrava na elaboração de materiais instrucionais. Tratava-se de um processo que "[...] define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como fizeram" (Veiga, 1996, p. 35), enfatizando a padronização do ensino e o controle sobre as práticas pedagógicas.

Por volta de 1974 em diante, consegue-se notar uma abertura gradual do regime autoritário. Muitas críticas foram feitas a educação dominante e ditatorial, tais críticas são denominadas por Saviani (2018) como *teorias crítico-reprodutivistas*, que considera a educação com base em seus aspectos sociais, mas tende a reproduzir as condições sociais vigentes.

A partir da década de 1980, com a instalação da Nova República, o fortalecimento da luta operária e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou por avanços qualitativos e significativos, especialmente no debate sobre uma concepção crítica de educação (Saviani, 2021).

No contexto da Teoria Crítica, essa concepção pedagógica ganha espaço, promovendo reflexões sobre o papel da escola na transformação social. Essa vertente foi discutida mais adiante, logo após a continuidade deste breve panorama sobre a Didática na história, até aqui brasileira e a seguir de maneira global, destacando alguns de seus marcos mais relevantes.

Comenius (1986), em sua obra *Didática Magna*, inaugura uma das primeiras sistematizações da didática de forma mais específica. A partir desse marco, o campo da didática vem se expandindo, ainda que com avanços e retrocessos (Castro, 1991). Diversas abordagens e inúmeros autores se dedicaram ao ensino e, a partir de seus escritos e teorias, há hoje um vasto conjunto de contribuições epistemológicas sobre o ensino e a aprendizagem.

Com a publicação de *Emílio ou Sobre a Educação*, Rousseau (2004) apresenta reflexões sobre a educação de seu personagem Emílio, guiado por um preceptor. Suas ideias influenciaram outros autores, como Pestalozzi (Castro, 1991). Rousseau (2004) acreditava que a sociedade corrompe o homem, que nasce bom. Essa concepção ainda ressoa atualmente, especialmente ao considerarmos as influências que o meio social exerce na formação dos indivíduos.

Além disso, vale destacar as contribuições de Herbart, que defendeu uma *Pedagogia Científica* centrada em uma educação que segue passos formais: clareza, associação, sistema e método (Castro, 1991). Outro autor que impactou o pensamento educacional de sua época foi John Dewey, que advogou pelo protagonismo das crianças em seu processo educativo, promovendo assim seu desenvolvimento (Hildebrand, 2022). Suas contribuições foram fundamentais para o movimento escolanovista, que chegou ao Brasil na década de 1930 e provocou diversas mudanças no cenário educacional do país (Saviani, 2021), como já destacamos anteriormente. Contudo, esses são apenas alguns autores, mencionando alguns aspectos e feitos pontuais para exemplificar como a Didática, assim como a Educação, é um campo em constante transformação.

Feita essa breve retrospectiva histórica da Didática, especialmente no Brasil, mas também destacando algumas de suas contribuições pontuais ao redor do mundo ao longo da história, é importante ressaltar que, dentre todas essas influências, a Teoria Pedagógica Crítica

fundamenta, ou, ao menos, serve de pano de fundo, para muitos dos teóricos que embasam nossas discussões sobre ensino e aprendizagem.

Autores como Pimenta (2012, 2019), Libâneo (1985; 2013), Saviani (2018, 2021), Puentes e Longarezzi (2013), D'Ávila (2022), etc. são algumas das referências que dialogam com essa perspectiva. Assim, a seguir, abordaremos a Teoria Pedagógica Crítica e algumas das concepções didáticas que se estruturam a partir de seus princípios.

Ao nos referirmos à *Teoria Crítica* – TC, estamos nos referindo ao pensamento de intelectuais que, partindo do marxismo, desenvolveram pesquisas e estudos teóricos a partir da década de 1920 sobre questões filosóficas, político-sociais, culturais e outros problemas decorrentes das contradições do capitalismo (Pucci, 2001).

Embora muitos desses estudiosos estejam ligados à *Escola de Frankfurt*, é fundamental evitar a redução da Teoria Crítica a essa escola em específico. Alguns de seus principais representantes, como *Horkheimer* e *Adorno*, pertencem tanto à corrente crítica quanto ao grupo de intelectuais de Frankfurt, mas essa teoria não se limita a essa tradição acadêmica (Nobre, 2004).

A Teoria Crítica surge em um momento histórico repleto de conturbações – o nazismo, o fascismo e a 2º Guerra Mundial. Neste contexto, suas bases fundamentais visavam o rompimento com as heranças da Teoria Tradicional, como ressaltava Horkheimer (Nobre, 2004). Sua tarefa primordial era:

> Compreender como se estrutura o mercado e de que maneira o conjunto da sociedade se organiza a partir dessa estrutura significa, simultaneamente, compreender como se distribui o poder político e a riqueza, qual a forma do Estado, que papéis desempenham a família e a religião, e muitas outras coisas mais (Nobre, 2004, p.17).

Compreender o capitalismo e como suas influências chagavam a toda a sociedade possibilitava uma leitura crítica da realidade. Nessa lógica de mercado, os capitalistas são os que detêm os meios de produção (o capital) e os proletariados são aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário (Nobre, 2004).

Ao compreender o mundo que se manifesta nas relações mercantis estabelecidas no meio em que vivemos e que estruturam o *modus operandi* (Bourdieu; Passeron, 2014) do capitalismo, temos a oportunidade de superar as condições de subserviência geradas pela lógica do capital versus proletariado. Esse entendimento possibilita a construção de uma sociedade em que não haja a concentração de bens e poder nas mãos de poucos, à custa da

privação de muitos, que são impedidos de desfrutar dos próprios bens que produzem. Trata-se do infeliz sistema que conhecemos, no qual, para que existam ricos, é necessária a existência de muitos pobres. Pois,

> É certo que a Teoria Crítica, em sua formulação original em Marx, está dirigida para e pela prática transformadora. [...] o delineamento de tendências do desenvolvimento histórico ganha uma extraordinária importância: tanto com relação ao diagnóstico do tempo presente a partir da lógica do capital — lógica que é estruturante do conjunto da sociedade capitalista — como com relação aos prognósticos que podem ser derivados a partir desse diagnóstico. É com base nas tendências estruturais da lógica social do capitalismo e no exame dos arranjos históricos concretos em que essa lógica se expressa — com base no diagnóstico do presente, portanto — que se desenham as perspectivas do sentido do desenvolvimento histórico — os prognósticos, em suma — que orientam o sentido das ações transformadoras por empreender. (Nobre, 2004, p.21).

Sendo assim, para romper com os aspectos tradicionais e alcançar uma visão crítica da realidade, a *Teoria Crítica* baseava-se em dois princípios fundamentais, sendo eles: a *orientação para a emancipação*, que possibilita compreender a sociedade em seu conjunto; e o *comportamento crítico*, que, a partir dessa compreensão, permite identificar formas de superar as amarras das condições capitalistas, buscando uma situação de liberdade e igualdade (Nobre, 2004).

Portanto, observamos que a TC desenvolve um pensamento de resistência frente às desigualdades presentes no mundo. Ao trazer essa vertente para o campo da Didática, especialmente observando dentro da perspectiva educacional, por isso que nos referimos à Teoria Pedagógica Crítica, ou seja, como os contributos da TC se entrelaçaram e impactaram o campo especifico da educação e, com isso, temos autores e autoras que compartilham essa perspectiva crítica mas dentro da área pedagógica. Logo, temos uma perspectiva crítica que não corrobora, de maneira alguma, com um processo de ensino-aprendizagem passivo, repleto de prescrições e regras prontas. Esse pensamento contribui para conceber a Didática como um campo teórico-prático que, de forma crítica, auxilia no processo de superação das dificuldades sociais inerentes a cada época.

Diante disso, temos os contributos das vertentes críticas da Didática, que se desenvolveram de forma mais sistematizada. Entre elas, podemos citar as didáticas: Crítico-Social, Desenvolvimental, Histórico-Crítica, Crítica fundamentada na dialética materialista, Intercultural e Decolonial, Sensível, Complexa e Transdisciplinar, e Multidimensional Crítico-

Emancipatória (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Cada uma dessas abordagens conta com autores que, ao observar as particularidades das realidades em que estão inseridos, buscam formas de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Todas essas abordagens são embasadas na Teoria Crítica.

A *abordagem Crítico-Social da Didática* compreende o ensino como um instrumento de transformação social. Enraizada na pedagogia crítico-social, essa perspectiva surgiu em um contexto de resistência, especialmente durante regimes autoritários, e defende a educação como meio de emancipação das classes populares. Nessa abordagem, o professor atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelos alunos, incentivando-os a refletir criticamente sobre suas condições sociais. A aprendizagem, por sua vez, deve ser significativa, conectada à experiência dos estudantes e voltada para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade (Libâneo, 1985).

Essa Didática surge da Pedagogia Crítico-Social, desenvolvida por José Carlos Libâneo com base nas ideias dos educadores franceses George Snyders e Bernard Charlot. Para Libâneo (1985), essa pedagogia se propõe *crítica* porque está conectada às contradições sociais da sociedade capitalista, entendendo que a educação está submetida a determinantes históricos e sociais. O termo *social* refere-se ao fato de conceber a práxis social como fundamento do desenvolvimento histórico, no qual a prática educativa está inserida nas relações sociais e, por consequência, nas contradições que delas emergem.

Para tanto, partindo da pedagogia crítico-social, o próprio Libâneo propõe uma didática nessa perspectiva, sobre a qual disserta em uma publicação recente: *Didática Crítica no Brasil* (Longarezi, Pimenta & Puentes, 2023). Essa obra nos serve de base para discutir a didática fundamentada na Teoria Crítica, pois reúne autores dessa corrente em um esforço conjunto para oferecer um contributo atualizado dessa vertente teórica.

Para o autor, "[...] a didática crítico-social que se perguntava sobre a natureza do trabalho docente como prática transformadora e sobre os elementos metodológicos que ajudariam o professor a situar seu trabalho no movimento da prática social transformadora" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 54). As potencialidades educacionais são vistas como um modo de mudar a realidade a qual se vive, ultrapassando as barreiras encontradas nas diversas contradições sociais por meio de um processo de ensino-aprendizagem crítico.

A *Didática Desenvolvimental* tem como eixo central a relação entre ensino e desenvolvimento psicológico do aluno. Baseada nos estudos de Vigotski, Davidov, Elkonin, Galpein, e outros teóricos da psicologia da educação, essa abordagem compreende o

aprendizado como um processo dinâmico, no qual o professor deve organizar os conteúdos de forma a promover o desenvolvimento intelectual, moral e social dos estudantes. Ao enfatizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considera-se que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando há interação entre os indivíduos, tornando o ensino um fator essencial para o crescimento cognitivo e emocional (Puentes; Longarezzi, 2013).

Essa didática surge no contexto da ex-União Soviética e se consolida com as contribuições de profissionais da Filosofia, da Psicologia, da Didática, entre outras áreas. No Brasil, a Didática Desenvolvimental vem ganhando força desde a década de 1990 dentro da tradição crítica, como asseveram Longarezi, Pimenta e Puentes (2023). Assim, ela é definida como:

> [...] uma ciência interdisciplinar vinculada à psicologia pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Desse modo, tem organização adequada dos processos *como objeto* vê o desenvolvimento psíquico do estudante *como finalidade* e a aprendizagem *como condição*. (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 98, grifos dos autores)

Os subsídios dessa vertente nos apontam como enxergar o ensino e aprendizagem ligada aos sujeitos, de maneira a levar em consideração a forma como aprendem e a realidade socio-político-cultural no qual estão inseridos. Não há, então, nessa perspectiva, como separar o contexto real das condições humanas das escolhas teórico-metodológicas a serem tomadas pelos docentes.

A *abordagem Histórico-Crítica da Didática* está diretamente relacionada ao materialismo histórico-dialético e busca romper com a reprodução das desigualdades sociais por meio da educação. Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social, garantindo um aprendizado que vá além da memorização e possibilite a transformação da realidade (De Faria, 2022).

Fundamentada nos contributos da Pedagogia Histórico-Crítica, essa vertente da didática configura-se como uma abordagem contra-hegemônica. Assim, o ensino deve assegurar aos alunos, especialmente aos filhos da classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento sistematizado e à cultura clássica, permitindo-lhes desenvolver autonomia intelectual. Compreender como os estudantes pensam, aprendem e quais são seus interesses é

essencial para tornar a experiência de aprendizagem verdadeiramente efetiva (Longarezi, Pimenta & Puentes, 2023).

Nesse contexto, o agir educativo ou trabalho educativo "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2016, p. 63). Para essa abordagem da Didática, o simples fato de nascer humano é insuficiente diante da complexa engrenagem social; é no contexto das relações interpessoais que nos humanizamos e, por meio delas, nos apropriamos dos bens culturais já existentes (Longarezi, Pimenta & Puentes, 2023).

A *Didática fundamentada na Dialética Materialista* compreende a educação como parte do processo histórico-social e enfatiza a relação entre teoria e prática. Nessa abordagem, o professor e os alunos mantêm uma relação dialética e problematizadora, na qual o ensino não é neutro, mas está inserido em um contexto de disputas sociais e políticas. A aprendizagem ocorre a partir de uma construção coletiva, em que os sujeitos se apropriam do conhecimento com consciência crítica, visando à emancipação e à transformação da sociedade (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Dentro desse ideário, podemos perceber que nessa didática o conhecimento teórico-prático é entendido em contínuo movimento, ou seja, nunca se coloca como pronto e acabado, mas em constante construção e transformação. Por consequência, o ensino tem como finalidade a *práxis* revolucionária em direção a uma formação social humanizadora, enraizado em teorias que transformam a realidade graças ao seu desenvolvimento prático (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Ao definir essa abordagem, a professora Maria Rita Oliveira escreve:

> A rigor, o que se defende na Didática Crítica com base na dialética materialista é o tratamento teórico-prático do trabalho do ensino pelo seu caráter de totalidade concreta, em que os elementos e os subprocessos do ato pedagógico em sala de aula não sejam tratados de forma fragmentada, desarticulada em seus aspectos internos e externos, no contexto social mais amplo em que se situam. (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 196).

Por conseguinte, essa vertente didática adota radicalmente os pressupostos da Teoria Crítica e do materialismo histórico-dialético como bases fundamentais para defender um processo de ensino-aprendizagem que valorize a conscientização do papel ativo dos sujeitos na transformação da realidade social. Assim, busca situá-los em seus contextos de forma integral, fornecendo caminhos para a superação das dificuldades que possam encontrar.

A *Didática Intercultural e Decolonial* propõe uma educação comprometida com a diversidade cultural e a superação das estruturas de conhecimento eurocêntricas. Essa abordagem valoriza saberes historicamente marginalizados, promovendo um ensino que reconhece a pluralidade de culturas e experiências. O professor assume um papel fundamental ao questionar padrões coloniais de ensino e criar um espaço de diálogo entre diferentes grupos sociais. Dessa forma, a aprendizagem se baseia na ecologia de saberes, incentivando o respeito, a inclusão e a reconstrução do conhecimento a partir das múltiplas perspectivas existentes na sociedade (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Os conceitos de interculturalidade e decolonialidade, que dão nome a essa abordagem, são conceitos interligados que questionam a colonialidade do poder e propõem uma transformação estrutural do conhecimento e da sociedade. Enquanto a interculturalidade se desliga da lógica do multiculturalismo liberal ao promover um diálogo crítico entre saberes a partir das experiências de grupos historicamente subalternizados, a decolonialidade vai além do reconhecimento da diferença colonial, buscando romper com a lógica colonial ainda presente. Juntas, ambas configuram um posicionamento contra-hegemônico que não apenas denuncia, mas constrói novas formas de pensar e existir fora das narrativas dominantes (Walsh, 2019).

Assim, com base nas explanações de Vera Candau (*in* Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), a perspectiva intercultural e decolonial da didática enfatiza o respeito entre os indivíduos e a construção de pontes e conhecimentos ancorados na realidade escolar e social. Trata-se, portanto, de uma abordagem insurgente, que busca desconstruir e desestabilizar o *modus operandi* colonial e liberal para, então, construir, criar, propor e identificar "[...] perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, para outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontem com as tendências dominantes" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 229). Logo, uma didática de caráter subversivo.

A *Didática Sensível* propõe um ensino que considera não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sensoriais dos alunos. Inspirada em teorias da psicologia e da neurociência, essa abordagem valoriza a experiência sensorial como parte essencial do aprendizado, estimulando a criatividade, a imaginação e a empatia. O professor, nesse contexto, atua como um mediador cognitivo-sensível, promovendo um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam se conectar com os conteúdos por meio de suas vivências, percepções e emoções (d'Ávila, 2022).

Dentro desta abordagem, há passos que são destacados por d'Ávila para sua operacionalização, sendo eles:

> a) **Sentir:** possibilitar o escutar, ver, tocar, cheirar, sentir o gosto das coisas.
> b) **Intuir:** possibilitar a compreensão *gestáltica* pelas antecipações empíricas.
> c) **Metaforizar/imaginar**: a partir de metáforas criativas soltar as amarras do pensamento rígido e imaginar.
> d) **Experivivenciar:** a partir de situações problematizadas, construída, vivenciar a experiência com o saber.
> e) **Ressignificar**: emitir um significado pessoal aos objetos de conhecimento.
> f) **Criar:** estimular e permitir o emergir de novas compreensões, construção do novo conhecimento. (d'Ávila, 2022, p 97, grifos da autora).

Levando em consideração que a Didática Sensível traz contribuições pensando no contexto do Ensino Superior, os passos acima são de grande valia para valorar a dimensão humana e psicológica dos sujeitos. É possível notar que essa abordagem se vale justamente da subjetividade de cada indivíduo, pois cada pessoa passa por lutas internas que perpassam seu agir no mundo ao passo que a subjetividade também é perpassada pelo meio externo. Então, é visível um rompimento com as tendências tradicionais do ensino, as quais desconsideram esses aspectos.

A *Didática Complexa e Transdisciplinar* rejeita a fragmentação do conhecimento e propõe um ensino que relacione diferentes áreas e perspectivas. Influenciada pelo pensamento complexo de Edgar Morin, essa abordagem busca superar a hiperespecialização e incentivar a construção de um pensamento integrador, capaz de lidar com a complexidade dos fenômenos. O professor deve estimular os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e sistêmico, conectando saberes científicos e humanísticos para compreender a realidade de maneira mais abrangente (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Nesta perspectiva, é saliente destacar que essa vertente da didática se embasa no que Morin (2022) chama de *pensar complexo*, que se refere a capacidade de religar as compartimentações que o saber é muitas vezes concebido socialmente. Se refere a pensar em uma unidade que, ao mesmo tempo, se conecta com a contextualidade que a circunda.

No que diz respeito ao propósito dessa vertente, podemos observar:

> O intento é impulsionar uma razão sensível que religue pensamento e vida, que valorize a religação entre cultura científica e cultura das humanidades, por meio do diálogo e da tessitura entre filosofia, ciência, culturas, tradições, arte e literatura e, assim, potencialize a capacidade humana de perceber, compreender e transformar a realidade e a si mesma (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 270).

Logo, percebe-se que essa didática se alinha a uma visão integral da realidade. Integral porque não entende o conhecimento como algo fragmentado e desconectado, mas como um todo que, apesar de suas especificidades, não pode ser seccionado. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, deve considerar essa perspectiva sensível e abrangente da realidade social e educacional, fundamentando-se nos princípios da transdisciplinaridade, que traz a ideia de atravessar os campos disciplinares e criar uma amálgama entre eles.

A *Didática Multidimensional Crítica-Emancipatória* (DMCE) surge como uma ampliação da didática fundamental e busca integrar diferentes dimensões do ensino: cognitiva, social, política, ética e cultural. Baseada em uma perspectiva crítico-dialética, essa abordagem tem como objetivo formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar sua realidade. O professor, nessa perspectiva, deve criar práticas educativas que promovam a emancipação dos alunos, incentivando a reflexão e a participação ativa na sociedade (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Nessa abordagem, a emancipação dos sujeitos assume um papel fundamental. Contudo, essa emancipação não ocorre de forma individual, mas sim coletiva, considerando os sujeitos em seus múltiplos contextos econômicos, políticos e sociais. Diante disso, espera-se que esses indivíduos assumam um caráter transformador frente aos processos conservadores, desenvolvendo uma percepção crítica e engajando-se, de forma consciente, na luta pela mudança da realidade. Esta é sua finalidade (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

A DMCE é então compreendida como teoria científica que tem como foco de estudo as práticas educativas do ensinar, situando-se em contextos multidimensionais e complexos. Seus pressupostos epistemológicos advêm da Pedagogia Crítica-Dialética que "[...] fundamentam uma determinação de sentido da *educação emancipatória* que propicia o direito de todos os humanos a condição de humanos" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 282, grifos da autora).

Dado o caráter transgressivo dessa didática, pois ela "[...] não interessa às políticas neoliberais [...]" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 318), torna-se evidente como ela

pode se consolidar, além do que já vem possivelmente sendo, como um espaço teórico e epistemológico de subversão contra qualquer falta de criticidade ou conchavo político, social ou ideológico que enxergue no ensino uma ferramenta de dominação em massa ou controle social. Não há espaço para neutralidade ou passividade em uma teoria pedagógica que promove a emancipação dos sujeitos, fundamentada no desenvolvimento contínuo da criticidade e da liberdade.

Em suma, destacamos algumas das abordagens didáticas ao longo da história para evidenciar que cada época demanda dos pesquisadores da área (Pimenta, 2012) novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem em um processo contínuo de transformação. Por isso, realizamos uma retrospectiva da Didática, concluindo com as abordagens críticas, que servem de pano de fundo para sustentar os argumentos aqui apresentados e fomentar uma discussão que consideramos promissora para a área do ensino.

3.2 Didática como fomentadora da transformação social

Como já discutido anteriormente, percebe-se que a Didática, em sua vertente crítica, assume o compromisso com a transformação social. Partindo do fio condutor elencado por Selma Garrido Pimenta na Didática Multidimensional Crítica-Emancipatória – o *inédito viável* freiriano, destacamos alguns aspectos do potencial emancipatório da Didática ao defender um ensino que estimule o pensamento crítico e a recusa à conformação diante das desigualdades sociais.

O *inédito viável*, se refere a "[...] uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade" (Freire, 2014, p. 225). Essa realidade é a própria transformação do processo de ensino-aprendizagem, para através dele, romper as amarras da ignorância e da falta de consciência crítica, que nos impedem de alcançar níveis mais elevados de justiça e equidade social.

O conceito elencado acima é visto pela primeira vez na *Pedagogia do Oprimido* quando o próprio Paulo Freire ao dissertar acerca dos *temas geradores*, que se referem ao fio condutor extraído da realidade dos educandos para as aulas (Freire, 2020a). Para ele, há *situações-limite* as quais os homens e mulheres não podem escapar, são situações impostas de forma determinante em uma situação de dominação. Frente a isso, emerge o inédito viável, aquilo que se apresenta como algo que pode não acontecer, "[...] a não ser que superemos as

situações-limites [...], transformando a realidade na qual ela está com a nossa *práxis* (Gadotti, 2007, p. 109, grifos do autor).

Como já havíamos destacado, a Didática é um campo epistemológico da Pedagogia cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem (Pimenta, 2019). No entanto, essa definição não deve ser vista de forma reducionista ou limitada em si mesma. Ao conceber a Didática dessa maneira, entendemo-la como um campo transversal e multidimensional, que abarca as dimensões humana, técnica e política. Assim, assume uma perspectiva *multidimensional*, ao integrar essas três dimensões, em contraposição a uma visão meramente instrumental e tecnicista (Candau, 2014).

A Didática crítica compreende que o ato de ensinar não pode ser neutro. Todo ensino carrega intencionalidades, seja para reforçar estruturas de poder estabelecidas ou para questioná-las e transformá-las, pois:

> O processo ensino-aprendizagem prossegufoi na sua caminhada forçosa ou inocentemente neutra se o ato-pedagógico não for encarado pelo ensino da didática como pertencente a um projeto mais amplo, onde o pedagógico e o político aparecem como único ato: o ato-educativo. (Candau, 2012, p.48)

Nesse sentido, pensar a Didática como fomentadora da transformação social implica compreendê-la como um espaço de disputa, onde diferentes concepções de educação se encontram e se confrontam.

Essa perspectiva se alinha a concepções filosóficas e pedagógicas que defendem a educação como um direito e um instrumento de libertação. Paulo Freire (2020a), por exemplo, enfatiza que a educação precisa ser dialógica e problematizadora, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. A Didática, quando articulada a esse princípio, deixa de ser um mero conjunto de técnicas e passa a ser um campo que possibilita a formação de cidadãos ativos, reflexivos e engajados na transformação da realidade.

O compromisso da Didática com a transformação social se concretiza na prática docente, no currículo e nas metodologias empregadas no cotidiano escolar. Para que o ensino tenha um caráter emancipatório (Freire, 2020a), é fundamental que ele estimule a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de ação dos estudantes. Logo, o campo didático não pode ser isolado em um conjunto de prescrições estanques, pois: “A didática, ao exercer seu papel específico, deveria apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos

teóricos em práticas educacionais" (Veiga, 2014, p.34). Em outras palavras, como campo praxiológico da educação.

Um dos desafios para que isso ocorra está na necessidade de romper com práticas tradicionais que ainda persistem como um *ensino bancário* (Freire, 2020a), no qual os estudantes são vistos como receptáculos passivos de informações. Em contraposição, "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também." (Freire, 2020a, p. 81). Ou seja, uma Didática que, sendo crítica, propõe metodologias participativas, que incentivam a problematização da realidade, o debate de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

A transdisciplinaridade também se apresenta como um aspecto importante para essa abordagem. Em vez de compartimentalizar o conhecimento em disciplinas estanques, a Didática crítica busca integrar saberes, ou como diria Morin (2022), "ecologizar os saberes", levando em conta tudo que lhes é contextual e promovendo uma compreensão mais ampla e dos fenômenos sociais. Isso permite que os estudantes relacionem os conteúdos escolares com suas próprias vivências, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade.

Apesar do potencial transformador da Didática a partir da Teoria Crítica, sua efetivação enfrenta desafios significativos. Um deles diz respeito à resistência de determinadas estruturas educacionais e políticas que, muitas vezes, reforçam modelos conservadores de ensino. A influência do neoliberalismo – que se traduz como a não participação do Estado na economia – na educação, por exemplo, tende a valorizar uma formação voltada para o mercado, desconsiderando a dimensão crítica e social do ensino. Ao falar sobre o neoliberalismo e a educação, podemos enfatizar que:

> [...] o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos (Lopes; Caprio, 2008, p. 03)

Ou seja, nas relações capitalistas e neoliberais, o clientelismo e o capital, enquanto bens de consumo, são mais relevantes do que os próprios alunos, sujeitos humanos.

Além disso, para que a Didática seja, de fato, um instrumento de transformação social, é essencial que os professores tenham acesso a uma formação crítica e reflexiva, que os prepare para atuar de maneira consciente e comprometida com a emancipação dos estudantes.

Para tanto, é fundamental compreender que o ensino exige dos professores a humildade de reconhecer-se como seres inacabados e, assim, assumir sua incompletude para construir, junto com os alunos, uma humanidade melhor para si e para todos (Freire, 2020b). Isso implica, entre outras coisas, um movimento autorreflexivo no qual reconhecemos nossas próprias fragilidades e, sobretudo, nossa interdependência com os demais seres humanos com os quais compartilhamos a vida em sociedade.

Por outro lado, as possibilidades de uma Didática transformadora são vastas. Quando aplicada de forma crítica e comprometida com a realidade social, ela tem o poder de modificar não apenas a educação, mas a sociedade como um todo. Ao incentivar a participação ativa dos estudantes, estimular o diálogo e promover a construção coletiva do conhecimento, a Didática se torna um meio eficaz de resistência e luta contra as desigualdades. Neste sentido, podemos coadunar com a ideia de que:

> A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação (Libâneo, 2013, p. 25).

Logo, a Didática, em sua essência crítica, não pode ser reduzida a um conjunto de métodos e estratégias neutras. Seu potencial vai além do ensino de conteúdos: trata-se de um campo de disputa, onde se decide se a educação foi um mecanismo de manutenção das desigualdades ou uma ferramenta de libertação.

Ao se consolidar como fomentadora da transformação social, a Didática assume o compromisso de formar sujeitos capazes de questionar, resistir às injustiças e agir sobre a realidade. Para isso, é essencial que esteja fundamentada na transdisciplinaridade, na multidimensionalidade, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Toda essa dinâmica se desenvolve na *práxis*, pois "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos" (Freire, 2020a, p. 52). É também na *práxis* que a Didática se fortalece na luta para alcançar a transformação almejada.

Portanto, em um cenário de desafios e contradições, fortalecer uma Didática crítica e emancipatória é uma necessidade urgente. Afinal, a educação não deve ser um espaço de conformação, mas sim um território de possibilidades, de inquietação, onde o pensamento crítico e a ação transformadora encontram suas bases para construir um futuro mais justo e igualitário.

3.3 Didática e formação docente

A didática é fundamental na formação de professores, pois proporciona o espaço formativo necessário para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, atividade essencial para a prática docente. Tendo em vista que essa formação envolve a dimensão teórico-científica (na qual há de se levar em consideração que a formação pedagógica é acadêmica e científica) e a dimensão técnico-prática (relacionada à preparação prática específica para a docência – metodologia, psicologia da educação, pesquisa educacional etc.). Sendo assim, o estudo e a inserção na *práxis* docente uma relação indispensável para o campo da didática (Libâneo, 2013).

Neste trabalho, entendemos que a formação docente requer conhecimentos teórico-práticos que proporcionem aos professores a refletir criticamente sobre sua prática educativa (Pimenta, 2012), tornando indispensáveis as disciplinas com enfoque no ensino. Com isso em mente, adotamos uma abordagem baseada no pensamento crítico docente que leva ao pensamento crítico dos educandos, pois:

> [...] considera que a finalidade do ensino, seu objeto, é formar o pensamento crítico dos estudantes, desenvolver suas capacidades humanas de pensar criticamente para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 289).

Para isso, os professores precisam de uma formação que inclua uma dimensão reflexiva sobre a *práxis* docente. Compreender o mundo e interpretar os significados das coisas exige uma base crítica durante o processo formativo dos professores. É difícil formar alunos críticos se seus educadores não forem, eles próprios, comprometidos com o desenvolvimento dessa criticidade.

No que se refere à relação da temática deste trabalho com o contexto atual, têm-se de considerar que "Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico, prático,

com identidade frágil, executor dos *scripts* e currículos produzidos por agentes externos, empresários/financistas do ensino [...]" (Pimenta, 2019, p. 20), podemos adentrar na dinâmica das contradições presentes na escola, pois:

> Num nível mais concreto, podemos ver as contradições da instituição no fato de que a escola tem diferentes obrigações ideológicas que podem estar em contradição. Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Essa não é uma ideia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias. (Apple, 1989, p. 31)

A preocupação com o ensino e a aprendizagem tem o potencial de formar sujeitos críticos, o que representa uma de suas principais possibilidades. No entanto, essa criticidade frequentemente entra em conflito com as necessidades capitalistas e com as ideologias hegemônicas, que valorizam mais a aceitação de suas demandas do que a contestação delas. Professores que buscam desenvolver o pensamento crítico em seus alunos precisam, antes de tudo, cultivá-lo em si mesmos. Por essa razão, defendemos que as disciplinas voltadas à discussão da didática oferecem uma excelente oportunidade para que isso ocorra.

Nesse contexto, as influências do capital, as ideologias dominantes e as relações culturais, entre outros fatores, apontam para uma conexão entre as diversas dimensões da vida e o ensino. A formação de professores não pode abarcar completamente esse contexto multidimensional, mas pode e deve preparar profissionais conscientes dessa realidade. Isso não é uma novidade, pois Freire (2020b) já mencionava a "consciência do inacabamento", e Morin (2022) reforça com a ideia de uma "consciência planetária". Em resumo, trata-se de uma formação docente que não compactua com a ideia de um professor pronto e acabado, mas sim de um profissional capacitado para atuar na prática educativa, com a abertura necessária para sempre buscar ampliar seus horizontes.

Sendo assim, a formação docente não deve ser vista como um evento isolado ou restrito a momentos pontuais da carreira. Trata-se de um processo contínuo, atravessado por diferentes dimensões da experiência humana e manifestado na interação entre prática e reflexão. Nesse sentido, adotamos a perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que se refere ao processo de formação no qual os próprios professores se colocam ativamente, sem depender exclusivamente de ofertas externas de aperfeiçoamento. Trata-se de uma iniciativa autônoma, de uma busca constante, de um percurso itinerante de estudos ao

longo da trajetória profissional. exige uma análise mais aprofundada sobre as modalidades de formação e suas articulações com a realidade educacional (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Ao longo dos anos, diversos estudiosos contribuíram para o entendimento de como se dá o processo formativo dos professores. Autores como Garcia (1999) e Nóvoa (2010) destacam que a formação docente pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas: a autoformação, a interformação, a heteroformação e a ecoformação. Essas categorias evidenciam que o desenvolvimento do professor é resultado de um processo complexo, no qual interagem tanto a busca individual pelo conhecimento quanto as influências do meio social e institucional.

A *autoformação* é um elemento essencial no desenvolvimento docente, pois diz respeito à autonomia do professor na construção de sua trajetória profissional (Nóvoa, 2010). A partir dela, o docente se apropria de seu aprendizado, guiado por reflexões sobre sua prática e seus objetivos individuais (Gracia, 1999). Essa formação independente é impulsionada pelo desejo de aprimoramento, pela curiosidade intelectual e pela necessidade de adaptação às mudanças constantes na educação.

Por outro lado, a *heteroformação* destaca o papel das interações sociais e institucionais na formação do professor (Nóvoa, 2010). Ao longo de sua carreira, o docente é influenciado por especialistas, colegas e gestores, que contribuem para seu crescimento profissional. Essa modalidade formativa é caracterizada pelo compartilhamento de experiências e saberes, permitindo que o professor amplie sua compreensão sobre práticas pedagógicas e desafios educacionais.

A *ecoformação*, por sua vez, ressalta o impacto do ambiente e do contexto sociocultural no desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2010). A formação do professor não ocorre em um vácuo, mas sim dentro de uma rede de influências que incluem a cultura, a história, as políticas educacionais e os avanços tecnológicos. Dessa maneira, o docente é constantemente desafiado a reinterpretar sua prática a partir das transformações que ocorrem na sociedade (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

No que se refere a *interformação*, podemos destacar que: [...] a formação é intrínseca, se refere a ação educativa disseminada entre os futuros professores ou entre os professores em fase de atualização do conhecimento e que tem apoio privilegiado do trabalho, da equipe pedagógica" (Caldas, 2021, p. 128). Ou seja, é um processo de formação intencional que se desenvolve por meio das interações do indivíduo com os outros, especialmente no contexto profissional, contando com o suporte da equipe escolar (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Considerando essas quatro dimensões da formação docente, é possível afirmar que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) não é um processo linear. Ele exige um equilíbrio entre as oportunidades institucionais e a busca individual por conhecimento, além de uma postura reflexiva diante das experiências e desafios do cotidiano escolar, pois:

> Portanto, o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é um processo intencional que vai além da simples aquisição de conhecimentos. Esse movimento consciente impulsiona o crescimento e a melhoria da prática docente, promovendo o aperfeiçoamento individual e social na qual o docente se insere. Dessa forma, o DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) deve ser visto como um caminho de evolução constante, que demanda reflexão, flexibilidade e compromisso com a renovação contínua do educador e do ambiente em que atua. (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024, p. 476).

Ou seja, para que o DPD realmente se efetive, é fundamental que haja um investimento contínuo na criação de espaços de formação que considerem tanto a especificidade do trabalho docente quanto as demandas e transformações sociais.

Em um contexto educacional em constante mutação, é imperativo que a formação continuada seja pensada como um processo que vai além de cursos e capacitações pontuais. O professor deve ser incentivado a se tornar um sujeito ativo em sua formação, participando de redes de troca de conhecimento, desenvolvendo pesquisas sobre sua própria prática e buscando constantemente novas formas de promover um processo de ensino-aprendizagem realmente significativo para si e para os alunos. Dessa forma, a formação docente deixa de ser apenas uma exigência burocrática e passa a ser compreendida como uma dimensão essencial para a construção de uma educação de qualidade.

Assim, considerando as influências de cada época e os aspectos socioculturais que envolvem os diversos âmbitos da vida, não há como pensar a formação de professores sem um espaço para discussão acerca do ensino e da aprendizagem. As disciplinas relacionadas com essa vertente são tanto o espaço de discutir acerca do trabalho docente como a maneira de associar a teoria à prática educativa.

Doravante tudo isso, podemos traçar um paralelo entre o caráter transformador da Didática, enquanto perspectiva de superação das desigualdades sociais alinhada à vertente crítica, e a importância de uma formação docente que promova o desenvolvimento da criticidade. Como bem escreve Paulo Freire: “O que nos parece indiscutível é que, se pretendiamos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los

alienados. A libertação autêntica, que é a humanização do processo, não é uma coisa que se deposita nos homens" (Freire, 2020a, p. 93, grifos do autor).

Seja qual for a trajetória de desenvolvimento profissional de um professor, se ele pretendia seguir os passos da autonomia (Freire, 2020b), subverter a lógica de poder da sociedade capitalista, mais preocupada com o lucro do que com a formação de sujeitos verdadeiramente conscientes de sua importância no mundo (Apple, 1989), e construir um Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) pautado na criticidade em constante evolução, sua jornada foi árdua. O que queremos dizer com isso?

Em primeiro lugar, destacamos, pelas palavras de Freire, que: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2020a, p. 96). A educação não ocorre de forma isolada, pois não se restringe à individualidade. Tanto o processo educativo quanto o formativo acontecem em comunhão com o mundo, por meio das relações que estabelecemos com ele e com os sujeitos que nele se encontram.

Os passos rumo à autonomia formativa, que vai além das ofertas das redes públicas ou privadas de educação em todos os níveis, não ocorrem por uma busca descompromissada com a realidade social nem apenas por um desejo individual dos docentes. Como observamos na teoria crítica, à qual recorremos em diversas abordagens didáticas anteriormente, ao assumir-se como sujeito crítico, não há espaço para neutralidade (Nobre, 2004). Nossas escolhas são políticas, ideológicas e permeadas por nossas vivências socioculturais e crenças.

Em segundo lugar, quando falamos da lógica capitalista, estamos nos referindo a uma grande engrenagem social na qual estamos imersos que não percebemos, tantas vezes, como as forças hegemônicas do capitalismo estão imbuídas no dia a dia. Como assevera Michel W. Apple, no livro Educação e Poder:

> Em vez disso, a hegemonia é construída pelas nossas próprias práticas cotidianas. Ela é constituída pelo conjunto de ações e significados de senso comum que constituem o mundo social tal como conhecemos, um mundo do qual fazem parte os elementos curriculares, pedagógicos e avaliativos das instituições educacionais (Apple, 1989, p. 56 – 57)

Desse modo, mesmo que Apple (1989) tenha levantado essa questão há décadas, sua reflexão ainda ressoa na realidade atual. Como destacam Longarezi, Puentes e Pimenta (2023), a Didática deve romper com a lógica alienante do consumo e se traduzir em formas críticas de conscientização dos indivíduos, permitindo que enxerguem as dificuldades sociais

e busquem superá-las. Esse consumo não se limita a bens materiais, mas inclui a própria realidade, tratada como um produto a ser adquirido, onde apenas aquilo que gera prestígio social é valorizado.

Discutir uma *práxis* no processo de ensino e aprendizagem, dentro das abordagens críticas da Didática, significa focar na superação da submissão a uma lógica em que os interesses de uma minoria dominante (grandes conglomerados econômicos, países com forte influência financeira, etc.) prevalecem sobre a maioria minorizada (os demais cidadãos do mundo, relegados a uma posição de subserviência para que nada mude). Logo, "responde, assim, à necessidade formativa de sujeitos emancipados e conscientes" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 308), ou seja, de indivíduos que não aceitam a dominação, mas buscam evoluir junto à sociedade, sem deixar ninguém para trás.

É dentro dessa perspectiva que concebemos o Desenvolvimento Profissional Docente inteiramente alinhado à Teoria Crítica, alcançando um ponto em que "[...] a formação inicial e contínua pode se configurar como espaços que possibilitem o exercício do diálogo, da crítica, da reflexão coletiva e das trocas de experiências na mediação entre os docentes" (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 308). Nesse contexto, não há espaço para dominação, controle ou para uma formação baseada na ilusão da neutralidade pedagógica.

Ao longo dos anos, a formação docente foi, muitas vezes, limitada a modelos tecnicistas, que priorizavam o domínio de métodos e estratégias de ensino sem considerar as dimensões políticas, sociais e culturais da educação. Esse reducionismo, amplamente criticado por teóricos da educação crítica, desconsidera o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e perpetua uma lógica de reprodução da ordem vigente (Veiga, 1996). No entanto, uma abordagem crítica do Desenvolvimento Profissional Docente rompe com essa visão, colocando o professor como protagonista do seu processo formativo e reconhecendo a docência como um ato político. Como bem afirma Freire na Pedagogia do Oprimido:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens que transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2020a, p. 108, grifos do autor).

Por consequência, a educação não se dá em um vácuo social, e a formação dos professores também não pode estar dissociada das condições históricas e materiais em que

ocorre. Uma verdadeira formação crítica tem por inerente um novo pronunciar. Esse pronunciar é o que enxerga que o ato de ensinar carrega intencionalidades e, portanto, não há neutralidade na educação. Todo professor, consciente ou não, está inserido em um contexto permeado por relações de poder, e sua prática pode tanto reforçar estruturas opressoras quanto se tornar uma ferramenta de libertação.

Por isso, pensar o Desenvolvimento Profissional Docente dentro da Teoria Crítica significa compreender que a formação dos professores deve ir além da transmissão de conteúdos e da aplicação de metodologias prontas. Logo,

> A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório de professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria [...] Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho (Libâneo, 2014, p.28).

Nessa linha de raciocínio, um dos principais desafios da formação docente é romper com a ideia de que a aprendizagem do professor se encerra na formação inicial. Pois como destacou Libâneo (2014), a trajetória profissional é marcada por um distanciamento entre teoria e prática, no qual a realidade escolar impõe desafios que vão além das bases teórico-metodológicas possibilitadas na graduação. Nesse sentido, a DPD surge como uma necessidade fundamental para garantir que os docentes estejam preparados para lidar com as complexidades do ensino e da aprendizagem em diferentes contextos.

No entanto, essa formação não pode ser concebida como um mero cumprimento de exigências burocráticas ou como um acúmulo de certificações. Deve ser um espaço de diálogo, troca de experiências e construção coletiva do saber. Como enfatiza Freire (2020a), a educação ocorre em comunhão, por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo. Assim, o DPD pode proporcionar momentos de reflexão coletiva, nos quais os professores questionem suas práticas, compartilhem desafios e pensem, em conjunto, estratégias para aprimorar o ensino.

A formação docente precisa estar alinhada às realidades e demandas dos docentes. Muitas vezes, programas de capacitação são elaborados de forma descontextualizada, sem considerar as especificidades de cada escola, comunidade e grupo de alunos, o que gera uma desconexão entre a teoria apresentada e as necessidades concretas da prática pedagógica. Esse

problema é bem sintetizado na afirmação: “A disputa hegemônica entre campos científicos, as divergências dentro de um mesmo campo e, ainda, o confronto ou diálogo entre diferentes posições epistemológicas são ocorrências típicas da atividade científica” (Franco; Pimenta, 2014, p. 70). Portanto, é fundamental que a formação docente seja construída de maneira colaborativa, envolvendo os próprios professores no planejamento e na definição de seus percursos formativos.

Apesar de seu potencial transformador, o Desenvolvimento Profissional Docente enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais é a sobrecarga de trabalho a que muitos professores estão submetidos, o que dificulta a dedicação a processos formativos contínuos. Jornadas extensas, condições precárias de ensino e a falta de reconhecimento da profissão são fatores que desmotivam muitos docentes e limitam suas possibilidades de investir em sua própria formação, além de propiciar uma saúde mental fragilizada (Campos; Veigas, 2021).

Além disso, há a questão da estrutura das políticas educacionais, que nem sempre favorecem um DPD crítico e emancipatório. Em muitos casos, a formação docente é reduzida a treinamentos pontuais, focados na implementação de diretrizes curriculares e na adaptação a novas tecnologias, sem um aprofundamento na reflexão sobre o papel da educação na sociedade. Essa abordagem tecnicista enfraquece o potencial transformador da formação docente e mantém os professores presos a uma lógica operacional, em vez de estimulá-los a atuar como agentes de mudança. Como ressalta Mafra da Silva (2018), é uma maneira de como tecnicismo se faz presente na atualidade, o que se chama de neotecnicismo.

Por outro lado, há inúmeras possibilidades para fortalecer o DPD como um processo crítico e reflexivo. Se entendemos que a função social do ensino é favorecer a libertação dos homens e mulheres em sociedade através de uma prática educacional que promova a criticidade, precisamos entender que: “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.” (Zabala, 1998, p.27). Ou seja, uma educação cheia de intencionalidade, jamais neutra. É no compromisso com o desenvolvimento docente baseado na formação contínua e preocupada com os desafios de cada tempo que se constrói a criticidade almejada.

Para tanto, outro aspecto fundamental é a valorização da pesquisa na formação docente. Professores que se envolvem em investigações sobre suas próprias práticas desenvolvem um olhar mais crítico sobre o ensino e ampliam sua capacidade de inovar e

propor soluções para os desafios educacionais. Como já destacava Paulo Freire há algumas décadas:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o eu ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2020b, p. 30 – 31).

Logo, pesquisar é uma atividade inerente à docência, uma exigência, como já afirmava Freire (2020b). O fazer pedagógico do professor não pode, e não deve, estar à mercê da simples reprodução de materiais e metodologias prontas. Para que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) seja verdadeiramente crítico, a pesquisa é fundamental, pois fortalece suas bases teórico-metodológicas e permite que ele se efetive plenamente como uma ferramenta de transformação social.

Como já discutimos, uma Didática alinhada à Teoria Crítica não pode se restringir à aplicação de métodos e técnicas, mas deve estar comprometida com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Isso significa que o ensino deve ser planejado e conduzido de maneira a estimular o pensamento crítico, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a Didática se torna um eixo estruturante do DPD, orientando os professores na construção de práticas pedagógicas que promovam a emancipação dos sujeitos.

Em um cenário de desafios e contradições, fortalecer a formação dos professores significa reconhecer que a educação não pode ser neutra. O professor que se desenvolve profissionalmente de maneira crítica não apenas aprimora sua prática, mas também contribui para a transformação da realidade, formando sujeitos capazes de pensar, questionar e agir em busca de um mundo mais equitativo e humano.

4 O que encontrei no vazio: Análise de dados

> *Especial não são os lugares, são as pessoas. São as pessoas que dão vida aos lugares, que transformam lugares comuns em um pedacinho de céu na terra* (Frigato, 2023).

Podemos ver a partir dessa citação que o lugar é ocupado por pessoas, esses indivíduos que tornam os espaços significativos ou não. Nesta perspectiva, as análises que a seguir falam do lugar¸ enquanto uma construção sociológica que ganha sentido com a as interações dos seres humanos (Simmel, 2013), no qual a Didática ocupa no discurso oficial dos PPCs e no que se exprime através das vozes dos sujeitos da pesquisa. Logo, o lugar aqui defendido, parte da concepção de que o espaço ocupado pela área responsável pelo estudo do ensino e da aprendizagem, a Didática, é composta por diversos sujeitos. Entre eles, destacam-se aqueles que participaram desta pesquisa, cujas vozes foram ouvidas antes da formulação de nossas conclusões.

A seguir, nos dedicaremos inicialmente com a análise documental dos PPCs dos cursos de Letras Português (2020) e de Geografia (2023), os quais tiveram a maior diminuição em carga horária nas disciplinas voltadas à Didática, como explicitado na metodologia. Em sequência, trazemos a análise do discurso dos sujeitos participantes (docentes e egressos dessas respectivas licenciaturas), de forma que os docentes universitários foram entrevistados e os egressos responderam um questionário online.

4.1 Pergaminhos encontrados no vazio: Análise Documental

Nesta seção do texto, nos dedicamos a realizar a análise documental dos Projetos Pedagógico Curriculares/Curso – PPC's em vigência dos cursos de licenciatura em Letras Português e Geografia do *Campus* Avançado Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte da RESOLUÇÃO N.º 034/2021 – CONSEPE/UERN que institui a Política de Formação de Professores baseada na colaboração entre a UERN, as escolas da Educação Básica dos Sistemas Municipais e Estadual de Educação do RN.

Para tanto, com a análise que segue a nossa pretensão foi atingir o segundo e o terceiro objetivos específicos desta pesquisa, sendo eles, respectivamente: Examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português, e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais; e Investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos

Pedagógicos de Curso (PPCs) abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados.

Ademais, destacamos que essa análise levou em consideração algumas perguntas que nos dão um horizonte a ser seguido, mas sem nos engessar ou prender estritamente a respondê-las. Sendo elas:

- De que forma as políticas institucionais de formação inicial da UERN tratam a Didática no contexto da formação de professores?
- Quais concepções de ensino e aprendizagem estão subjacentes às propostas da Didática presentes nos documentos analisados?
- Quais ausências, silenciamentos ou lacunas podem ser identificados nas políticas de formação acerca do ensino de Didática?
- De que modo os documentos institucionais articulam a Didática com a formação prática dos futuros docentes?

Outrossim, percebemos ainda marcas das vozes e dos discursos que se entrelaçam na narrativa oficial deste documento, as quais destacamos, de forma geral, suas principais marcas. Mesmo que esse tipo de análise seja mais focado nos entrevistados e nos docentes que responderam ao questionário (Apêndice 4), observamos que seria interessante apresentar, a partir das categorias traçadas na metodologia (interdiscurso e polifonia), destacar os principais pontos que tangem a construção discursiva de cada documento. Logo, fizemos isso de forma bem sucinta ao final de cada análise documental.

Logo, seguimos com as análises propriamente ditas, iniciando com as políticas de formação inicial da UERN para, em sequência, adentrarmos nos PPC's.

4.1.1 Análise da Política de Formação de Professores da UERN

A Resolução N.º 034/2021 – CONSEPE/UERN propõe a Política de Formação Inicial da UERN em forma de um trabalho colaborativo entre as escolas da Educação Básica das redes municipais e estadual do Rio Grande do Norte. A proposta define a escola de aplicação, não se referindo a um espaço físico único, mas aos diversos locais e instituições públicas estaduais que aderirem ao projeto da universidade para o desenvolvimento educacional de ações que somem força a formação científica, acadêmica e social. Tudo isso de maneira que "[...] favoreçam a articulação teoria/prática, na perspectiva de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, ofertada no ensino superior e na educação básica" (UERN, 2021, p.5).

A UERN se põe no caminho de uma política de formação inicial baseada no trabalho colaborativo levando em consideração demandas atuais de uma sociedade em constante transformação (UERN, 2021). Para tanto, é pensado o seguinte objetivo geral:

> Desenvolver ações vinculadas a uma política de formação de professores com base no trabalho colaborativo entre a UERN e Escolas de educação básica, por meio de programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão em prol da aprendizagem de ações articuladas de gestão, currículo e formação, em escolas de educação básica. (UERN, 2021, p. 08)

Logo, fica explícito um caráter de movimento praxilógico, no qual a vivência profissional é pensada como forma de "[...] mobilizar conhecimentos, experienciar, refletir e reelaborar sem a ingenuidade da aplicabilidade linear da teoria [...]" (UERN, 2021, p. 06). Ou seja, há um alimento de se pensar em uma formação inicial propensa a favorecer um espaço prático que coadune com a discussão teórico-epistemológica no decorrer da graduação.

Nesta perspectiva, o modo como as políticas institucionais de formação inicial da UERN trata a Didática no contexto da formação de professores, inicialmente são traçadas pelos objetivos do documento, os quais estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9: Objetivos das políticas de formação inicial da UERN

OBJETIVO GERAL
Desenvolver ações vinculadas a uma política de formação de professores com base no trabalho colaborativo entre a UERN e Escolas de educação básica, por meio de programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão em prol da aprendizagem de ações articuladas de gestão, currículo e formação, em escolas de educação básica.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
• Fortalecer a parceria da universidade com os sistemas de educação municipais e estadual, por meio, de um trabalho colaborativo em escolas da educação básica, conciliando prestação de serviços e produção de conhecimento; • Promover a articulação entre formação inicial e continuada de professores para a educação básica; • Propiciar ações que contribuam com a construção e ressignificação de saberes e fazeres profissionais em uma visão de unidade entre teoria e prática; • Contribuir com a melhoria da qualidade da aprendizagem na educação básica; • Colaborar nos processos de elaboração/atualização de documentos de normatização institucional e gestão pedagógica; • Desenvolver junto com a comunidade escolar metodologias e recursos didáticos pedagógicos inovadores em conformidade com as orientações dos documentos vigentes no contexto da educação básica.

Fonte: UERN, 2021, p. 08

A partir dos objetivos, fica claro como há uma preocupação com o espaço de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento profissional dos docentes em formação viabilizado

por um contexto teórico-prático no projeto de Escola de Aplicação. Isso, sem dúvidas, é muito positivo. Contudo, o termo "didático" só aparece de forma adjetivada no último objetivo específico se referindo aos recursos que podem ser desenvolvidos junto à comunidade escolar no que envolve o programa da universidade.

Além disso, percebemos que o nome *didática* aparecer ou não nos objetivos pode tanto ser significativo ou ser apenas um detalhe. O que vai definir essa questão é o discurso oficial do programa como um todo. Entretanto, como geralmente os objetivos traçam a rota principal de qualquer documento dessa natureza, não havia como não os destacar para compor nossa narrativa nessa análise.

Seguindo o texto, nos deparamos com a metodologia, na qual vemos logo pelas linhas iniciais que para essa política de formação é levado em consideração: "[...] pensar na dimensão de um fazer pedagógico na escola, que possa ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos os envolvidos, alunos e professores da educação básica e do ensino superior" (UERN, 2021, p. 08). Ou seja, a maneira na qual foi pensada o *como fazer* se estreita na ampliação das possibilidades de aprendizagem, o que nos remete aos saberes didáticos que devem ser bem explicitados, tendo em vista que o objeto da didática é justamente o ensino e a aprendizagem.

Para tanto, nessa metodologia, também fica explícito que há uma pretensão de partir da visão das atuais *políticas de ensino*, viabilizando *estratégias didáticas* para fortalecer *o ensino e aprendizagem* (UERN, 2021, p. 09). Existindo assim, uma coerência entre o que se defende enquanto encontrar e proporcionar formas de favorecer o ensino tanto dos estudantes e professores da rede pública quanto dos graduandos das licenciaturas da UERN, levando em consideração que a política ressalta, várias vezes, a colaboração entre a universidade e a rede básica de ensino, além do protagonismo individual de cada indivíduo envolvido no que se propõe no documento.

Neste ensejo, cabe destacar que todo o discurso elaborado acerca da Escola de Aplicação assim como a política de formação inicial de professores vem acompanhado do termo "colaborativo" ao se referir tanto à aprendizagem quanto ao trabalho. Ou seja, a narrativa que compõe esse documento, pensa a aprendizagem e o trabalho dos docentes em formação e dos professores da rede básica e da universidade como sendo uma dinâmica colaborativa, o que de fato se constrói de forma coerente e viável mediante a proposta. O motivo que envolve esse pensamento fica bastante simplificado no fato de que as escolas e a universidade estabelecem uma parceria, na qual ambas se beneficiam.

Mas isso não seria algo inerente? Sim, seria. Contudo, o que queremos destacar aqui é que é nessa parceria que os pontos anteriormente expostos ganham se cruzam, pois a universidade garante um campo de estágio do qual estaria mais próximo física e ativamente, e as escolas ganhariam mais oportunidades para pensar junto com os acadêmicos o fenômeno educacional que nelas acontecem diariamente. Além de que para isso realmente se efetivar, a universidade precisa levar em consideração não só o que ela pensa e acha, mas adequar as políticas que regem a educação e lhe são fundamentais na atualidade, tal como a BNCC, por exemplo.

Logo, há nesse ponto tão simples e intuitivamente previsível a explicação para a política de formação trazer quadros com objetivos, metas e estratégias de avaliação a partir dos Campos de Experiência da BNCC para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio).

Por sequência, o documento apresenta o que a UERN "[...] propõe temáticas problematizadoras e define linhas de atuação conforme o que segue" (UERN, 2021, p. 14). De forma que não é definido previamente o que foram essas linhas de atuação, o documento as estabelece com cada uma explicitando, em um parágrafo, o que cada linha reúne.

Ao todo são 11 linhas, sendo elas: a) Alfabetização e multiletramentos; b) Inicialização a informática e robótica; c) raciocínio lógico e matemático; d) Gestão de sistemas de ensino formal; e) Corpo, movimento e ludicidade; f) Formação de professores; g) Organização e Ação Didática; h) Educação e saúde; i) Ciência, Tecnologias, Sociedade e Ambiente (CTSA); j) Cultura, inclusão e diversidade; k) História, Artes e linguagens (UERN, 2021).

De forma mais direta, vale destacar, a partir do nosso foco, a linha *g) Organização e Ação Didática*, que:

> Consiste em uma linha que reúne ações de ensino, pesquisa e extensão que envolve o Planejamento em perspectivas mais amplas em nível federal estadual-municipal, até perspectivas mais micro como o Projeto Pedagógico da escola e o planejamento do ensino-aprendizagem como sistematização intencional da ação didática, seja por meio de projetos temáticos, metodologias ativas, elaboração de materiais didáticos, práticas interdisciplinares, atuação docente mediadora, avaliação da aprendizagem. (UERN, 2021, p. 16)

A partir do exposto, é notório observar como a dimensão do que se volta à didática está relacionado com aspectos organizacionais processo pedagógico escolar correlacionando de forma ampla com as demandas nacionais, estaduais e municipais. Como já foi dito, há um esforço significativo, a partir do discurso do documento, de estabelecer conexão com a

BNCC, além do documento curricular do Rio Grande do Norte, que também é citado. Ou seja, é um movimento de alinhamento com as normativas vigente, o que é de praxe.

Pensar a Didática como algo bem amplo no que envolve os aspectos do ensino e da aprendizagem é um aspecto bastante interessante e positivo. Tendo em vista que pensar e possibilitar ações político-pedagógicas que se voltem ao processo de ensino-aprendizagem como forma de organização, sistematização intencional, viabilização pontual de estratégias para elevação da qualidade educacional são funções sociais da Didática, pensamos que a forma como a política estabelece essa linha é coerente para a realidade da educação atual.

Entretanto, acreditamos que poderia haver uma conexão dessa linha com as demais, tendo em perspectiva que se fala em um contexto organizacional no que diz respeito aos aspectos educacionais, pedagógicos e didáticos mais especificamente. Ou seja, se a todas as linhas é relevante e importante pensar a questão desses aspectos, a linha *g) Organização e Ação Didática*, poderia ser pensada de forma a estabelecer uma conexão interdisciplinar com as demais, tendo em perspectiva sua relevância para o discorrer da proposta do documento.

A política de formação apresenta um orçamento, que segue as especificidades da universidade e propõe a ampliação de bolsas para estudantes a partir dos valores existentes de bolsas similares na UERN. Além disso, também foi pensado um cronograma de implementação, que perdurou do primeiro semestre de 2020 até o final do primeiro semestre de 2021. Para ambas essas partes, o discurso é colocado como um projeto piloto no qual essa política visa tanto registrar por meio de um E-book os resultados iniciais quanto formular uma base estável para que o projeto possa dar prosseguimento com os editais internos da UERN para seleção das escolas e dos bolsistas, voluntários, professores etc. (UERN, 2021).

Por último, nos resultados esperados, é reafirmada a "[...] a intenção acadêmico-científica é trabalharmos num processo de aproximação escola e universidade" (UERN, 2021, p. 19) e os benefícios, tais como a valoração e ampliação de um campo de estágio para os estudantes das licenciaturas. Também é ressaltada a pretensão de com esse elo entra a universidade e a rede pública de ensino, possa haver a problematização das práticas pedagógicas tanto da Educação Básica quanto da Superior (UERN, 2021).

Diante do exposto, é possível afirmar que as concepções de ensino e aprendizagem que atravessam a política analisada se sustentam em uma perspectiva colaborativa, dinâmica e processual, em que a prática pedagógica é entendida como espaço de mobilização de saberes, reflexão e reelaboração crítica. O documento reforça a ideia de que o ensino não se reduz à aplicação linear de teorias, mas se configura como prática social que demanda metodologias

inovadoras, estratégias ativas e articulação entre universidade e escola. Nesse sentido, a Didática aparece como fundamento implícito para a construção de experiências formativas que valorizam a unidade entre teoria e prática, ainda que nem sempre nomeada de forma direta, mas presente na lógica de organização do ensino e da aprendizagem.

Mesmo entendendo que essa implicitude da Didática possa advir de que essa área da pedagogia não ser o foco central da proposta, acreditamos que seja uma dimensão fundamental para a formação docente e que deveria ter havido uma atenção maior e mais interdisciplinar com ela. Tendo em vista que é um projeto piloto, como já foi dito, entendemos que há espaço para se pensar nisso, o que é deveras interessante e viável para o fortalecimento teórico-pedagógico dessa política e para o discorrimento da escola de aplicação.

Ademais, também reconhecemos que essa pesquisa não tem como foco o acompanhamento do desenvolver da proposta como foi traçado no documento estudado, sendo essa uma possível fragilidade que limita o nosso discorrer aqui. Mas, na via do que está posto no discurso oficial, entendemos que essa análise é profícua para compor a narrativa para a qual nos propomos nesta pesquisa e que, até agora, ela se alinha e atende os nossos objetivos.

No documento do *Projeto da Escola de Aplicação*, evidencia-se uma polifonia (Brait, 2006) marcada, sobretudo, pela voz institucional, que organiza o texto a partir de princípios normativos, finalidades formativas e diretrizes pedagógicas voltadas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa voz se entrelaça a uma voz pedagógica, que sustenta a centralidade da escola como espaço formativo, tanto para os estudantes da educação básica quanto para os licenciandos, reafirmando a função da prática como dimensão constitutiva da formação docente. Ao mesmo tempo, emerge uma voz acadêmica, que legitima o projeto ao mobilizar concepções de currículo, formação e prática pedagógica alinhadas ao campo educacional, produzindo sentidos de inovação e compromisso formativo. Essas vozes não aparecem de forma isolada, mas articuladas, compondo um discurso que busca naturalizar a Escola de Aplicação como espaço privilegiado de experimentação pedagógica, de integração teoria–prática e de consolidação da identidade docente.

O interdiscurso (Orlandi, 2015) que atravessa o documento se constitui na confluência entre a memória dos discursos históricos sobre a Escola de Aplicação como *locus* de formação docente e os discursos contemporâneos das políticas educacionais que enfatizam a indissociabilidade entre teoria e prática, inovação pedagógica e compromisso social da escola. A formulação do projeto se ancora em um já-dito que legitima a escola como campo de

estágio, observação e intervenção pedagógica, ao mesmo tempo em que atualiza esse sentido ao alinhá-lo às demandas atuais de formação crítica, interdisciplinar e socialmente referenciada. Nesse jogo entre constituição e atualidade, os sentidos produzidos reforçam a ideia de que a Escola de Aplicação não é apenas espaço de reprodução de práticas, mas de produção de saberes pedagógicos, reafirmando uma concepção de formação docente que se constrói no diálogo entre tradição institucional e exigências contemporâneas da educação.

Portanto, identificamos ausências e silenciamentos importantes no que diz respeito à centralidade da Didática como campo teórico e prático. Embora exista uma linha específica denominada "Organização e Ação Didática", sua relação com as demais linhas não é plenamente explorada, o que limita a compreensão da Didática como eixo transversal da formação. Além disso, a utilização do termo em caráter adjetivado, restrito a recursos didáticos, sinaliza uma lacuna no reconhecimento de sua dimensão epistemológica.

No entanto, os documentos articulam a Didática com a formação prática ao propor a Escola de Aplicação como campo privilegiado para a integração entre universidade e educação básica, favorecendo a inserção dos licenciandos em situações reais de ensino. Assim, mesmo com limitações, a política explicita um esforço de aproximar a Didática do cotidiano escolar, ainda que reste o desafio de assumir esse campo de forma mais estruturante e transversal na formação docente. Sigamos para o próximo documento.

4.1.2 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português do CAPF/UERN

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa do CAPF/UERN seguiu uma linha de pensamento um pouco diferente da anterior, tendo em vista que esse tipo de documento tem outro nível de complexidade. Para tanto, nos focaremos nas partes dele que se voltam a diádica e/ou ao ensino e a aprendizagem de maneira a atingir o que objetivamos. A análise se fez pertinente para observar como um todo a diminuição de carga horária que identificamos e destacamos desde a metodologia.

Inicialmente, voltando-se para os objetivos do projeto, que são apresentados logo após as considerações iniciais que traçam o perfil do curso enquanto uma licenciatura que atenda as demandas sociais e da universidade, temos o seguinte:

Quadro 10: Objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa do CAPF/UERN

OBJETIVO GERAL

Formar profissionais na área de linguagem, através de discussões teóricas e vivências práticas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando ao graduando oportunidades para refletir, compreender, criticar e aplicar diferentes teorias e abordagens de ensino, de modo que possa atuar conscientemente na construção de conhecimentos sobre Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, com vistas a uma prática pedagógica culturalmente sensível.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
• Construir consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua materna, de modo a desenvolver a capacidade de analisar os diferentes discursos, incluindo o próprio, identificando e representando juízos de valor socioideológicos e histórico culturais associados às linguagens e ao vernáculo; • Desencadear processos de produção de conhecimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, utilizando diferentes referenciais teóricos necessários à investigação de diversas questões de uso da linguagem; • Formar professores para o ensino de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, na Educação Básica, especialmente, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio; • Assegurar ao graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa a integração entre teoria e prática, através das disciplinas e demais componentes curriculares; • Proporcionar condições necessárias à formação do graduando do Curso de Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, enquanto futuro professor de língua e literaturas; • Possibilitar ao graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa a construção e ampliação do conhecimento através da iniciação científica; • Possibilitar ao graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa a ampliação de suas experiências formativas através de ações extensionistas, de forma conectada com o pensar e o agir.

Fonte: UERN, 2020, p. 17 – 18

A partir disso, podemos notar que o objetivo geral correlaciona a necessidade associar de forma compreensível e crítica as diferentes abordagens de ensino, o que estabelece conexão com a didática. Entretanto, não percebemos mais nenhuma outra abordagem, seja a didática seja ao processo de ensino-aprendizagem, de forma efetiva para além do que é traçado em via de uma atuação pedagógica que favoreça e acrescente qualidade ao ensino básico. Em outras palavras, fica explícito que não há uma preocupação com a essa área de um jeito estabelecido em uma das partes principais que guia todo o decorrer do documento.

Porém, no discorrer do documento, na parte intitulada *Competências e habilidades a serem desenvolvidas*, é tratado sobre a conformação com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica). O PPC traz diversos apontamentos acerca das dimensões do *conhecimento profissional, prática profissional, e engajamento profissional*, de forma a tender o que a resolução estabelece (UERN, 2020).

Nesta parte, fica perceptível, em várias vezes a menção às questões voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, voltando-se sempre, como é de praxe, ao conhecimento da Língua Portuguesa. É destacado:

Quadro 11: Pontos elencados sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados em Letras Língua Portuguesa

a) Capacidade de perceber o ensino como a principal forma de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, tornando-os capazes de utilizar e adequar os recursos linguísticos às diferentes situações comunicativas;
f) Reconhecimento de que a aprendizagem se dá processualmente e pode variar em ritmo e meios entre os educandos;
i) Elaboração de aulas, projetos, sequências didáticas, atividades diversificadas com domínio de conteúdos da Língua Portuguesa, suas variações e literaturas, dentro das práticas de leitura, produção de texto e análise linguística;
j) Capacidade de manejar diferentes recursos didáticos, dos mais tradicionais e disponíveis aos tecnológicos, adaptando-se a cada realidade de sala de aula, de ambientação, de modo a permitir um ensino de qualidade que se adeque às possibilidades;
m) Capacidade de avaliar a própria prática pedagógica, habilidades e competências, e a aprendizagem dos educandos, respeitando os ritmos de desenvolvimento de cada um e as necessidades de avanço.
q) Capacidade de compreender e discutir os processos de ensino e aprendizagem, sob o ponto de vista dos documentos oficiais normativos da Educação, e, especificamente, o Ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, nível fundamental e médio, tomando por base os documentos e orientações específicos da área.

Fonte: UERN, 2020, p. 19 – 21

Logo, dos 18 pontos elencados, esses seis são o que correlacionam o ensino e a aprendizagem, trazendo, de forma geral, essa dimensão no que condiz com uma organização didático-pedagógica esperada dos docentes que passarem pela licenciatura.

Ao situar-se em conformidade com as normativas nacionais, sobretudo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, e organiza a matriz curricular contemplando a Didática em dois momentos específicos: na disciplina *Didática Geral* e na disciplina *Didática da Língua Portuguesa*, além de articulá-la com práticas como componente Literatura e Ensino, voltando-se a um ensino específico, e com o Estágio Supervisionado. Essa configuração evidencia que, mesmo diante de ajustes curriculares, a Didática é reconhecida como dimensão indispensável da identidade profissional do professor de língua portuguesa, mesmo que em linhas rasas.

Em relação aos *princípios formativos*, o discurso oficial do PPC se volta ao compromisso de uma formação conectada com os desafios de uma atualidade perpassada pelo mundo digital, se propondo a encontrar um jeito de estabelecer uma formação crítica por meio dos princípios da *interdisciplinaridade*, da *articulação efetiva entre a teoria e a prática*, da flexibilização – entendido como a organização dos componentes de um jeito que cumpra "[...] formação base comum, formação específica e formação da prática pedagógica" (UERN, 2020,

p. 24), da *democratização do conhecimento* da Língua Portuguesa, e da *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (UERN, 2020).

No que se refere às concepções de ensino e aprendizagem, os princípios formativos expressos no documento indicam a valorização da crítica, da autonomia e da articulação entre teoria e prática. O texto explicita que o curso visa formar um profissional capaz de conjugar "competência científica e técnica, inserção política e postura ética, buscando [...] intervir conscientemente e responsavelmente no processo de construção dessas mudanças" (UERN, 2020, p. 22). Além disso, ao dialogar com a BNCC, o PPC destaca a importância da utilização de diferentes linguagens, das tecnologias digitais e do compromisso com uma educação democrática e inclusiva, ressaltando que a formação docente deve superar práticas de memorização para privilegiar a pesquisa, a criação e a formulação crítica (UERN, 2020, p. 23-24). Nesse sentido, subjaz, nas entrelinhas, uma concepção de Didática que se pretendia inovadora e transformadora, marcada pela interdisciplinaridade e pela valorização das práticas sociais de linguagem.

Na sequência, temos o desenrolar da organização curricular do curso, a qual nos atentamos as disciplinas já destacadas anteriormente na metodologia que apresentamos, a seguir, suas respectivas informações.

Quadro 12: Disciplinas voltadas ao Ensino e à Didática em Letras Português

Matriz de Língua Portuguesa - 2021.2			
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Ementa**
3º	Didática Geral	30h	O papel social e educacional da Didática. Fundamentos teóricos do processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica. Planejamento de ensino, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
4º	Didática da Língua Portuguesa	90h	Reflexões sobre ensino e práticas de linguagem. Estudos das sequências didáticas no ensino. Vivência de atividades docentes em espaços escolares e não escolares, observando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de língua materna.
4º	Estágio Curricular Supervisionado I	120h	-
5º	Estágio Curricular Supervisionado II	150h	-
5º	Literatura e	45h	Literatura e práticas de leitura no ensino

	Ensino		fundamental e médio. Estratégias metodológicas de ensino de literatura. Texto liteverio e formação leitora. Literatura e outras mídias.

Fonte: UERN, 2020, p. 19 – 21

Vale salientar que o documento foi regido e aprovado em 2020, mas a grade só foi implementada em 2021.1, como destaca-se no quadro acima. Entretanto, ao analisarmos esses dados, é possível identificar lacunas e silenciamentos. A disciplina *Didática Geral*, por exemplo, possui apenas 30h de carga horária, limitada ao caráter teórico (UERN, 2020, p. 83). Tal configuração reduz o espaço para o aprofundamento conceitual e metodológico da Didática como campo de conhecimento. Essa diminuição contrasta com a complexidade das exigências formativas e com a necessidade de preparar o licenciando para enfrentar os desafios pedagógicos contemporâneos.

Embora as bibliografias listadas incluam autores de referência como Libâneo, Saviani e Sacristán (UERN, 2020), não há um debate explícito no texto sobre as correntes críticas da Didática, como a perspectiva histórico-crítica ou freiriana, que poderiam reforçar o caráter emancipatório da formação. Esse silêncio pode fragilizar a sustentação teórica das práticas formativas, deixando a Didática em posição de mera instrumentalização.

A disciplina *Didática da Língua Portuguesa*, ofertada no quarto período, amplia a dimensão prática com 90h, das quais 30h são destinadas a atividades práticas (UERN, 2020). Sua ementa propõe "reflexões sobre ensino e práticas de linguagem" e a vivência de atividades docentes em diferentes espaços, escolares e não escolares. Essa proposta sinaliza uma preocupação com a efetiva articulação entre teoria e prática, mas, mais uma vez, observa-se que a fundamentação epistemológica permanece genérica, remetendo a sequências didáticas e referenciais aplicados, sem explicitar de modo consistente a matriz pedagógica que as orienta. A concepção de ensino e aprendizagem se aproxima de perspectivas construtivistas e sociointeracionistas, mas não se consolida em uma base crítica declarada.

O componente Literatura e Ensino, se propõe a coadunar a formação de um leitor, tanto no que concerne ao ato de ler obras liteverias como o que envolve ao mundo digital, voltando esse movimento para viabilizar aspetos metodológicos que possibilitem estratégias de ensino. Logo, pela ementa, fica explícito que esse espaço de demarcação em específico para correlacionar a literatura e o ensino visa tanto estabelecer um momento prático quanto teórico para este ensino, parecendo que é uma continuação do que não "caberia" na disciplina

Didática da Língua Portuguesa. Essa impressão é implícita, mas faz sentido ao pensarmos como uma forma de ampliação nas discussões acerca do ensino que não desprivilegiassem a literatura dentro do que se pretendia no outro componente.

No campo da prática, o PPC é enfático ao afirmar que "a prática como componente curricular não está dissociada das disciplinas do curso e, ao mesmo tempo, não engloba e nem computa as horas práticas de Estágio Supervisionado" (UERN, 2020, p. 38). São previstas 450 horas práticas distribuídas em diversas disciplinas, além das 420 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado (UERN, 2020). Essa estrutura reflete a tentativa institucional de assegurar a vivência pedagógica desde os primeiros períodos, como prevê a Resolução CNE/CP nº 2/2019. O PPC explicita que os estágios "possibilita aos graduandos, vivências, *in loco*, de ensino de Língua Portuguesa, em níveis fundamental e médio, em suas diversas modalidades." (UERN, 2020, p. 41).

A organização do Estágio em três fases – Estágio Supervisionado I, II e III – reafirma a perspectiva da articulação teoria-prática. O documento estabelece que tais componentes, que por serem configurados como mento de prática, não aparecem com uma ementa específica como os demais, devem envolver planejamento, diagnóstico, regência e avaliação, em diálogo com a realidade da escola básica (UERN, 2020). Essa dimensão evidencia a preocupação em formar o professor para atuar de forma crítica e reflexiva, ampliando sua capacidade de intervenção pedagógica. No entanto, o texto mantém a ênfase em uma estrutura descritiva, mais normativa do que analítica, o que pode limitar a compreensão da Didática como campo de produção de saberes, e não apenas como espaço de aplicação de técnicas.

Em seguida, percebemos que o documento se volta a questões de equivalência dos componentes curriculares, infraestrutura do *campus* no qual se insere, recursos humanos, laboratórios, políticas de gestão, avaliação pesquisa e extensão, programas formativos de monitoria e iniciação à docência, acompanhamento de egressos, metodologia de aplicação, e, por último, as referências que servem de base para o PPC. Essas partes não ganham nosso enfoque, tendo em vista que nossa pretensão é, de forma objetiva, analisar o lugar da didática no discurso oficial vigente desta licenciatura. Uma análise mais aprofundada seria possível, mas os pontos que atentamos nos basta.

De maneira geral, pode-se afirmar que o PPC de Letras Língua Portuguesa do CAPF/UERN garante à Didática um espaço reconhecido e articulado à formação prática, mas com contradições. Se por um lado há a preocupação em aproximar o licenciando da realidade da escola básica, valorizando metodologias inovadoras e integrando ensino, pesquisa e

extensão, por outro, a redução de carga horária em disciplinas-chave e a ausência de uma fundamentação crítica explícita configuram lacunas que enfraquecem a centralidade da Didática. O texto reconhece que a formação deve ser comprometida com a cidadania, a democracia e a inclusão, mas não explicita como a Didática pode se constituir como prática emancipatória diante dos desafios políticos e ideológicos da contemporaneidade.

No que tange à polifonia (Brait, 2006), a Resolução de aprovação do PPC (2021.1), observa-se a predominância da voz institucional-normativa, que legitima o projeto pedagógico por meio de dispositivos legais, instâncias deliberativas e procedimentos formais de validação. Essa voz organiza o discurso a partir de um tom regulatório, conferindo autoridade às decisões curriculares e apresentando-as como resultado de um processo coletivo e tecnicamente fundamentado. Articulada a ela, emerge uma voz acadêmico-pedagógica, que sustenta a coerência do PPC com princípios formativos, objetivos do curso e organização curricular, produzindo sentidos de adequação, racionalidade e alinhamento às diretrizes educacionais vigentes. Ainda que menos explícita, identifica-se uma voz político-institucional, que naturaliza as mudanças e escolhas curriculares como necessárias e consensuais, silenciando possíveis conflitos ou disputas internas. A polifonia do documento, portanto, constrói um discurso que busca estabilizar sentidos sobre a formação docente, apresentando o PPC como produto legítimo, técnico e institucionalmente validado.

O interdiscurso que atravessa a resolução se constitui na articulação entre a memória dos discursos legais e burocráticos que historicamente regulam os projetos pedagógicos de curso e a atualidade das políticas educacionais que demandam reorganizações curriculares, adequações normativas e alinhamento às diretrizes nacionais. A formulação do texto se ancora em um já-dito institucional, que compreende o PPC como instrumento técnico-administrativo de ordenamento da formação, ao mesmo tempo em que atualiza esse dizer ao incorporá-lo às exigências contemporâneas de flexibilização curricular, organização por competências e reestruturação da formação docente. Nesse jogo entre constituição e formulação, os sentidos produzidos reforçam a ideia de que o currículo é resultado de um processo racional e normatizado, apagando tensões e disputas que atravessam sua construção e consolidando uma leitura institucionalizada da formação, na qual o cumprimento das diretrizes se sobrepõe à problematização crítica de seus impactos pedagógicos.

Assim, a análise documental permite concluir que a Didática ocupa um lugar estratégico, porém tensionado, no currículo. O curso busca formar um profissional crítico, consciente de seu papel social e preparado para intervir na realidade educacional, mas ao

mesmo tempo revela silenciamentos sobre as bases teóricas da Didática. Esse movimento traduz as disputas próprias das políticas de formação docente em tempos de regulação e controle curricular, nas quais a Didática, embora imprescindível, corre o risco de ser reduzida a uma dimensão funcional, quando deveria afirmar-se como eixo teórico-prático da formação docente crítica.

4.1.3 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CAPF/UERN

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CAPF/UERN demanda atenção a um conjunto de elementos que se articulam na formação docente, especialmente no que diz respeito ao ensino e à Didática. O documento se estrutura a partir das diretrizes institucionais e legais que regem a formação de professores no Brasil, mas nossa ênfase recafoi sobre os pontos em que se torna explícita a concepção de ensino-aprendizagem e o espaço reservado à Didática no curso. Inicialmente, observemos os objetivos do PPC:

Quadro 13: Objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do CAPF/UERN

OBJETIVO GERAL
O curso de Licenciatura de Geografia objetiva formar e habilitar profissionais licenciados, capazes de compreender os processos referentes à produção e reprodução do espaço geográfico, a partir das relações entre o homem e a natureza, bem como atuar no pleno exercício do magistério, nos dois níveis da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), tanto em ambientes formais, quanto em ambientes não-formais de ensino, buscando a articulação teoria e empiria, ou seja, a práxis do conhecimento geográfico, atuando criticamente na sociedade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
• Contribuir para a melhoria do ensino básico em Geografia, com a formação qualitativa de profissionais éticos, com competência, habilidades e conhecimentos necessários ao exercício pleno do magistério, através da práxis do conhecimento geográfico; • Viabilizar espaços e instâncias que propiciem uma relação efetiva e indissociável entre as dimensões de ensino, de pesquisa e de extensão universitária; • Formar profissionais em Geografia que possam compreender e intervir sobre a realidade, com comprometimento em relação à sociedade em que vivem, lócus de sua atuação; • Estimular a necessidade de atualização permanentemente, bem como descobrir soluções para os problemas ligados a relação da sociedade com a natureza, através da pesquisa e extensão; • Promover a afirmação de espaços de debate, como forma de possibilitar a universalidade do conhecimento e a transversalidade dos conteúdos.

Fonte: UERN, 2023, p. 14 – 15

Nos objetivos do curso, expressos após a identificação, o perfil e o histórico, bem como sua caracterização inicial, identifica-se a preocupação em formar professores de Geografia para a Educação Básica, assegurando a integração entre teoria e prática e valorizando a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis da formação (UERN,

2023). O objetivo geral evidencia a necessidade de construir profissionais críticos, capazes de compreender a realidade social e intervir nela por meio do ensino de Geografia. Já os objetivos específicos reforçam tanto o compromisso com a prática pedagógica quanto a valorização da investigação e da consciência cidadã, relacionando-se, ainda que de forma indireta, ao campo da Didática.

Entretanto, não há menção explícita à Didática nos objetivos do curso. A única referência ao ensino aparece de forma genérica no segundo objetivo específico, sem aprofundamento conceitual ou metodológico. Essa ausência revela que a Didática não constitui uma preocupação central nesta seção do PPC, o que é relevante, pois os objetivos delineiam o horizonte formativo de todo o documento. Tal omissão indica uma lacuna no reconhecimento da Didática como eixo estruturante da formação docente, reduzindo sua presença a um papel secundário diante das demais dimensões formativas. Isso, em um certo ponto de vista, é uma contradição, pois se há uma declaração em favor de uma formação crítica e que se preocupe com a atuação profissional docente, essa deveria ser uma dimensão que mereceria ênfase desde o início do documento.

Na sequência, temos o *perfil do profissional a ser formado*, na qual é exposto como deve ser o profissional que concluiu o curso. Dentre tudo o que é dito, um dos três pontos basilares para essa formação a partir das exigências nacionais para a formação de professores de geografia é: “Conhecer e aplicar os aspectos teórico-metodológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem voltados à prática pedagógica e ao Ensino de Geografia” (UERN, 2023, p.15), ou seja, quando o PPC começa a articular a como é o profissional que se espera ao final da graduação, fica bastante claro que conhecer e aplicar o que concerne aos conhecimentos voltado ao ensino e aprendizagem é fundamental.

Esse termo “aplicar” exprime um caráter tecnicista e instrumental, algo bem presente nas décadas de 1960/70 nas tendências pedagógicas subordinadas ao pensamento industrial de produção (Saviani, 2021). Esse desdobramento em aspetos metodológicos do documento é preocupante, tendo em vista a necessidade de uma formação crítica que não se preocupe em apenas aplicar aspectos teórico-metodológicos, mas sim se utilizar deles para proporcionar uma formação que ajude os licenciandos do curso a tratarem o fenômeno educativo como um ferramenta de mudança social (Freire, 2020a).

Logo, esse jogo de ora aparecer a referência ao conhecimento didático e ora não, vem sendo um jogo comum desde o PPC analisado anteriormente. A impressão que fica é a necessidade de uma melhor demarcação no discurso oficial desses documentos do lugar que

concerne à Didática no processo formativo de um professor, tendo em perspectiva sua essencialidade para a formação de professores, tantas vezes admitida no discorrer do texto.

Na seção dedicada às *competências e habilidades*, o documento assume como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, indicando que o licenciando deve desenvolver domínio de conteúdo específicos, capacidade de planejamento, elaboração de sequências didáticas, avaliação e utilização de recursos diversos em sala de aula (UERN, 2023). Essas dimensões, principalmente no que o documento declara como *competências docentes gerais*, explicitam a importância do processo de ensino-aprendizagem como núcleo da formação docente, mesmo que a Didática não seja nomeada como eixo estruturante. Ainda assim, pode-se perceber que as competências listadas guardam estreita relação com a dimensão didático-pedagógica.

No que diz respeito às *competências e habilidades específicas*, se referindo as dimensões fundamentais da docência (conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional), também seguem a mesma lógica do parágrafo anteriores no que diz respeito a divisão por cada um desses tópicos. Assim, podemos destacar os pontos:

Quadro 14: Pontos elencados sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciados em Geografia

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; X - Organizar o conhecimento espacial, adequando-o ao processo de ensino aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.	II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.

Fonte: UERN, 2023, p. 19 – 20

Nesta parte, observa-se um delineamento mais específico no esforço de contemplar, no âmbito da Geografia, os conhecimentos e habilidades relacionados à Didática dentro dos três eixos formativos mencionados. Nota-se, novamente, uma atenção à dimensão do processo de ensino-aprendizagem, ainda que essa apareça de modo pontual e fragmentado ao longo do

documento. Essa configuração reforça nosso argumento sobre a relevância de discutir essa dimensão, mas evidencia também uma contradição: embora o PPC reconheça sua importância, o faz de maneira parcial e dispersa, sem consolidá-la como eixo estruturante da formação docente.

Os princípios formativos estabelecidos pelo PPC reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática e o compromisso com uma formação crítica e cidadã (UERN, 2023). O discurso oficial sublinha que a licenciatura em Geografia deve preparar profissionais aptos a compreender o espaço geográfico em sua complexidade, relacionando escalas locais e globais e enfrentando desafios contemporâneos como desigualdades sociais, degradação ambiental e diversidade cultural. Esse horizonte atribui ao ensino de Geografia um caráter transformador, no qual a Didática, ainda que não problematizada teoricamente, aparece como dimensão implícita no esforço de conectar conhecimento científico e prática escolar, tudo isso em acordo com a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, atendendo assim, a exigências nacionais. A seguir, temos a organização das disciplinas voltadas à didática:

Quadro 15: Disciplinas voltadas ao Ensino e à Didática em Letras Português

2023.1			
Período	**Disciplina**	**Carga horária**	**Ementa**
5º	Didática	75h	Pressupostos científicos, filosóficos, históricos, teóricos e antropológicos da Didática. Conceituação objeto de estudo da Didática. A Didática no processo ensino-aprendizagem. A didática e a prática pedagógica. A didática e a fundamentação teórico-metodológica do trabalho docente. A aprendizagem e o ensino didático pedagógico na educação formal e não formal. Novas subjetividades, parâmetros e os desafios didático-pedagógicos. Planejamento, organização, execução didática para aplicação no ensino. O processo de avaliação na relação ensino-aprendizagem. O planejamento de ensino do processo educativo contemporâneo.
5º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I	90h	História sobre Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Competências gerais e competências específicas para a formação

			docente em Geografia para o ensino fundamental. Dimensões norteadoras da formação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Universidade e escola: o estágio de diagnóstico pedagógico e coparticipação no ensino fundamental.
6º	Didática em Geografia	45h	A Didática no contexto da formação docente em geografia. Ensino e aprendizagem didático-pedagógicas no ensino de geografia. Fundamentos metodológicos do ensino de Geografia. Ensino, aprendizagem e didática em Geografia. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos. Fundamentos metodológicos do ensino de Geografia. Uso de linguagens para o ensino de Geografia. As práticas de ensino em geografia e as resolutividades de problemas em sala de aula. Organização didática e proposições metodológicas para o ensino, análise, seleção e entendimento de conceitos geográficos. Didática e a organização e seleção dos conteúdos geográficos. Didática e processos avaliativos de ensino em Geografia.
6º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II	105h	História sobre Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Competências gerais e competências específicas para a formação docente em Geografia para o ensino fundamental. Dimensões norteadoras da formação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Universidade e escola: o estágio de diagnóstico pedagógico e coparticipação no ensino fundamental.
7º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III	105h	História sobre Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Competências gerais e competências específicas para a formação docente em Geografia para o ensino médio. Dimensões norteadoras da formação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Universidade e escola: o estágio de diagnóstico pedagógico e coparticipação no ensino médio.

8º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV	105h	História sobre Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Competências gerais e competências específicas para a formação docente em Geografia para o ensino médio. Dimensões norteadoras da formação docente: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Universidade e escola: o estágio de regência de sala de aula e coparticipação no ensino médio.
Total de disciplinas: 06		**Total**: 495h	

Fonte: UERN, 2023, p. 73 – 94

Na matriz curricular, destacam-se as disciplinas Didática Geral (75h), Didática em Geografia (45h), além dos Estágios Supervisionados, distribuídos em quatro etapas progressivas, somando 405h (UERN, 2023). Diferente de outros cursos, a carga horária da Didática Geral é mais consistente, o que possibilita maior aprofundamento teórico.

O Estágio Curricular Supervisionado, com 105h em cada uma de suas quatro fases, com exceção da primeira disciplina, com 90h, organiza-se em atividades de observação, planejamento, regência e avaliação, em diálogo constante com a realidade da escola básica (UERN, 2023). O documento ressalta que a prática como componente curricular permeia todas as etapas da formação, garantindo experiências pedagógicas desde os primeiros períodos. Essa estrutura confere robustez ao lugar da prática na licenciatura, embora a narrativa do PPC permaneça mais descritiva do que reflexiva, enfatizando o cumprimento das normativas oficiais em detrimento de uma discussão mais crítica sobre o papel emancipador da Didática.

De maneira geral, a grade curricular nos possibilita entender que o lugar reservado à didática e as disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem são bem delineadas pelo que observamos nas ementas. Diferente do curso anterior, os estágios trazem uma ementa específica em cada uma de suas etapas, declarando ao que se voltam e como eles são delimitados, o que é interessante e importante.

Contudo, mesmo com essa grade curricular bem estruturada, poderia haver uma demarcação maior do espaço declarado para o que envolve o processo de ensino-aprendizagem enquanto área de estudo e foco na formação de professores de geografia, desde os objetivos. Isso permitiria uma linguagem mais linear para todo o PPC e deixaria a sua

linguagem menos contraditória. Além disso, essa demarcação favoreceria os argumentos de uma formação de professores crítica e conectada com a atualidade e suas exigências e desafios, tal como o documento se propõe diversas vezes.

Quanto às concepções de ensino e aprendizagem, o texto reforça a necessidade de formar professores capazes de aliar competência científica e consciência social, de modo a atuar criticamente na Educação Básica (UERN, 2023). A perspectiva didática subjacente valoriza a interdisciplinaridade, a inserção da realidade local e o desenvolvimento de metodologias que favoreçam a autonomia e a criticidade dos educandos. Entretanto, observa-se certa ausência de diálogo explícito com as correntes críticas da Didática, que poderiam dar maior densidade teórica ao projeto formativo.

De modo geral, o PPC de Geografia do CAPF/UERN garante à Didática um espaço de maior evidência em comparação a outras licenciaturas, quando olhamos para o ementário, por exemplo. Outrossim, persistem lacunas: a ausência de fundamentação crítica explícita sobre a Didática e a prevalência de uma abordagem normativa podem restringir a compreensão desse campo como dimensão teórica e política da formação docente.

No *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – UERN/CAPF*, observa-se a articulação de diferentes vozes que constroem sentidos a partir de uma análise polifônica (Brait, 2006) sobre a formação do licenciando. Destaca-se, inicialmente, a voz institucional-acadêmica, responsável por organizar o discurso em torno de objetivos formativos, perfil do egresso e estrutura curricular, conferindo legitimidade ao curso no âmbito do reconhecimento oficial. Essa voz se entrelaça a uma voz pedagógica, que reafirma a licenciatura como espaço de formação para a docência, valorizando a articulação entre conhecimentos específicos da Geografia e os saberes didático-pedagógicos. Ao mesmo tempo, emerge uma voz política-formativa, ao enfatizar o compromisso do curso com a realidade social, regional e educacional, atribuindo à formação do professor de Geografia um papel social que ultrapassa a transmissão de conteúdos. A polifonia do documento constrói, assim, um discurso que busca equilibrar exigências normativas, fundamentos acadêmicos e finalidades sociais da docência.

O interdiscurso (Orlandi, 2015) presente no PPC se constitui na confluência entre a memória dos discursos tradicionais da formação em Geografia, historicamente marcada pela centralidade do conhecimento específico, e os discursos contemporâneos que reivindicam uma formação docente crítica, integrada e socialmente referenciada. A formulação do texto se ancora em um já-dito institucional que compreende o projeto pedagógico como instrumento de ordenamento curricular e de definição de competências, ao mesmo tempo em que atualiza

esse dizer ao incorporar demandas recentes relacionadas à prática docente, à contextualização do ensino e à articulação teoria–prática. Nesse jogo entre constituição e atualidade, os sentidos produzidos tendem a naturalizar a reorganização curricular como avanço formativo, reforçando a ideia de que a identidade do professor de Geografia se constrói no diálogo entre tradição disciplinar, exigências legais e compromissos educacionais contemporâneos.

Assim, a análise documental permite concluir que a Didática, no curso de Geografia, ocupa lugar estratégico e relativamente consolidado, mas ainda tensionado pelas disputas que atravessam a formação docente no ensino superior. O curso busca formar um profissional crítico e socialmente engajado, mas a sustentação teórica da Didática permanece difusa, abrindo espaço para que seu papel se reduza ao instrumental, quando poderia se afirmar como eixo articulador da práxis pedagógica crítica e emancipatória.

4.2 As vozes do vazio: Análise do discurso

Nesta parte do texto, dedicamo-nos à análise dos discursos presentes nos questionários respondidos pelos professores da Educação Básica que concluíram sua graduação no CAPF e que atualmente atuam na rede pública de ensino, bem como nas entrevistas realizadas com os docentes da UERN que lecionam as disciplinas voltadas à Didática no CAPF. Ao todo, participaram oito sujeitos da pesquisa: seis professores egressos das licenciaturas analisadas e dois docentes em atuação no ensino superior.

Vale salientar, mais uma vez, que elegemos duas categorias para a análise discursiva, fundamentadas nos contributos de Bakhtin: a interdiscursividade (relações dialógicas entre discursos que se estabelecem de forma significativa, isto é, um discurso construído por outros discursos) e a polifonia (presença de múltiplas vozes e discursos no que é dito ou escrito pelos sujeitos da pesquisa). Contudo, ainda que essas categorias orientem nossa leitura analítica, não as tomamos como regras fixas e absolutas. Elas funcionam como referenciais e pontos de partida para evidenciar, sob uma perspectiva crítica, as vozes que emergem dos sujeitos e o que elas revelam dentro do contexto e do recorte estudado.

A abordagem inicial com cada participante foi realizada via *WhatsApp*, após um levantamento feito no próprio CAPF, seja por meio de conversas com servidores e técnicos do campus, seja junto aos departamentos aos quais os cursos de Letras Português e Geografia estão vinculados, a fim de identificar egressos e docentes que se enquadrassem nos critérios estabelecidos na metodologia. Nessa etapa, apresentamos a pesquisa e seus objetivos a cada pessoa selecionada, que, então, decidiu de forma livre e esclarecida sobre sua participação.

As entrevistas com os docentes da UERN ocorreram integralmente via *Google Meet*, conforme a preferência dos próprios participantes. Além dos diálogos prévios pelo *WhatsApp*, voltados a esclarecimentos e dúvidas sobre o estudo, houve também um momento inicial de conversa antes das perguntas, com o propósito de tornar o ambiente mais acolhedor e propício à interação, bem como de favorecer a caracterização dos sujeitos nesse mesmo instante.

Todas as dúvidas e questionamentos foram devidamente sanados, garantindo que o propósito e os procedimentos da pesquisa fossem plenamente compreendidos por cada participante. Cada respondente pôde escolher seu *pseudônimo*; aqueles que não o fizeram receberam um nome fictício aleatório, assegurando o anonimato. Ao apresentar a caracterização dos participantes, destacamos aspectos como gênero, formação, trajetória profissional e outros elementos considerados relevantes durante o processo investigativo ou ressaltados pelos próprios sujeitos. As informações utilizadas para essa caracterização foram coletadas no momento de abordagem com os participantes.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com esses docentes da UERN foram transcritas e respeitaram totalmente a fala dos respondentes. Dessa maneira, tudo o que foi respondido se manteve como foi falado, exceto em algumas correções gramaticais que são necessárias nesse procedimento, porém sem comprometer a fidelidade aos discursos.

No que se refere aos dados obtidos com os egressos dos cursos estudados que atuam na rede básica e pública de ensino por meio do questionário (*Google Forms*), apresentaremos as respostas dos sujeitos na íntegra, seguidas de suas respectivas análises. Cada resposta foi disposta em um quadro, a fim de organizar e padronizar a exposição dos discursos. Assim, segue a análise:

4.2.1 Análise dos discursos dos professores egressos do CAPF/UERN

O primeiro discurso analisado é o de Flor, que é atualmente uma professora temporária da Educação Básica na rede municipal de Portalegre – RN; esteve, durante dois anos, como docente temporária na rede estadual do RN; e atuou como tutora presencial pelo Sistema UAB/UFRN. A formação de Flor é: Licenciatura em Geografia pelo CAPF/UERN; Especialização em Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido na modalidade EaD; Especialização em Curso de Especialização em Tutoria em Educação a Distância; Mestrado em Ensino.

Após a devolutiva do questionário, obtemos o seguinte:

Quadro 16: Discurso de Flor para a questão 1

Questão 1) Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?
Resposta: *Acredito que as disciplinas de Didática constituem a base para compreender o elo entre a teoria e a prática necessária à formação docente e à atuação profissional. A partir delas, iniciamos uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, temos contato com diferentes concepções de ensino, e passamos a conhecer abordagens e metodologias que são fundamentais para a nossa prática docente.*

Fonte: Flor, 2025.

Neste caso, Flor demonstra compreender a Didática como elemento central para a formação inicial de professores assim como Libâneo (2013) ressalta no livro Didática, assumindo uma posição discursiva que articula experiência pessoal e reconhecimento das orientações institucionais. Ao iniciar sua resposta com a expressão “acredito que”, Flor evidencia a subjetividade. Esse movimento revela um sujeito que valoriza a Didática como fundamento, já que a compreende como “elo entre teoria e prática”, percebendo-a não apenas como conteúdo, mas como espaço de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No enunciado de Flor é possível identificar a presença de múltiplas vozes, evidenciando polifonia (Brait, 2006). Há a voz acadêmico-pedagógica, que se manifesta na valorização das diferentes concepções e metodologias de ensino como essenciais para a prática docente; há a voz institucional, que ressoa o discurso oficial das licenciaturas ao mencionar abordagens e metodologias consideradas fundamentais, uma coisa que é bem evidente nas ementas das disciplinas; e há a voz da experiência pessoal, que ressignifica esses discursos institucionais a partir da vivência concreta de Flor.

No que se refere à interdiscursividade (Bakhtin, 2014), percebemos que a construção discursiva de Flor remete à uma conspecção crítica de ensino, na qual a teoria e a prática são entendidas como faces de uma mesma moeda, neste ensejo a didática está posta como esse espaço de estudo que pode proporcionar um “elo” entre essas dimensões (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Além disso, notamos a presença do posicionamento de que a disciplina Didática se constitui como um momento privilegiado para a discussão de metodologias, de diferentes abordagens de ensino e de distintas concepções de ensino. Nesse sentido, observa-se que Flor compreende essa disciplina como um campo teórico-metodológico que, ao ser estudado, se configura como um espaço de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, a partir do arcabouço teórico-metodológico escolhido para ser trabalhado pelo docente. Tal compreensão é

convergente com o que discutimos, a partir de Pimenta (2012) e Libâneo (2013), acerca de uma concepção crítica de didática, estabelecendo relação direta com aquilo que se mostra relevante para a constituição da disciplina quando se pensa em uma formação docente igualmente crítica.

O discurso, por sua vez, não se limita à reprodução de orientações externas, mas evidencia uma apropriação crítica e reflexiva dos saberes que atravessam a formação docente. Torna-se evidente como a resposta de Flor revela que o interdiscurso expõe os dizeres que afetam a maneira como os sujeitos significam em seus discursos (Orlandi, 2015). Nesse caso, a interdiscursividade articula-se de modo consistente com o perfil profissional da respondente, ou seja, de alguém que mobiliza um repertório acadêmico consolidado, considerando que é mestra em Ensino. Ademais, percebe-se uma identificação com a forma como a disciplina, no âmbito do ensino superior, é pensada, disposta e organizada, o que pode remeter tanto ao seu percurso formativo na pós-graduação quanto à sua atuação como tutora em cursos de formação na modalidade EAD. Assim, observa-se como a trajetória profissional construída anteriormente à aplicação do questionário contribui para situar o discurso em possíveis contextos que atravessam e se fazem presentes na resposta analisada.

O sentido predominante revelado por Flor posiciona a Didática como mediação entre teoria e prática, funcionando como núcleo estruturante do aprendizado e da atuação profissional, de forma que o desenvolvimento profissional dela seja marcado por aspectos que o marcam como um DPD crítico e comprometido, com a transformação social (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024). Esse enunciado evidencia que a Didática é compreendida como um espaço para reflexão e articulação de saberes, possibilitando que os futuros professores iniciem o desenvolvimento de seu arcabouço teórico-metodológico e das habilidades necessárias para o ensino. Sigamos para a segunda questão.

Quadro 17: Discurso de Flor para a questão 2

Questão 2) Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?
Resposta: *Confesso que inicialmente não tinha conhecimento sobre essas mudanças, contudo, após esse questionamento, pesquisei a matriz curricular do curso de Geografia e pude perceber as alterações. Entendo que elas estejam relacionadas às novas demandas da formação docente, que cada vez mais evidenciam a necessidade de fortalecer a dimensão pedagógica, possibilitando ao futuro professor maior tempo de contato com os conhecimentos didáticos. Afinal, saber como ensinar em um contexto onde há desvalorização do conhecimento é um grande desafio, e acredito que as disciplinas voltadas ao ensino podem contribuir significativamente com discussões relacionadas à tal problemática.*

Fonte: Flor, 2025.

Para este caso, a entrevistada, ao tratar das mudanças na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino, evidencia inicialmente um posicionamento de descoberta, ao admitir que não possuía conhecimento prévio sobre tais alterações e que, após o questionamento, buscou consultar a matriz curricular do curso de Geografia. Essa declaração nos permite identificar que houve um aprofundamento maior sobre a situação atual dessa área de formação por parte de Flor, mostrando que ela dispensou uma atenção às mudanças curriculares e não respondeu nosso questionamento baseado em suposições, mas em fatos e sua real opinião.

O discurso de Flor apresenta, novamente, a articulação de múltiplas vozes, evidenciando a presença da polifonia (Brait, 2006). Identifica-se a voz institucional, quando a respondente menciona a matriz curricular e as alterações promovidas, bem como a voz acadêmico-pedagógica, ao interpretar tais mudanças como respostas às novas demandas da formação docente e à necessidade de fortalecimento da dimensão pedagógica. Simultaneamente, a voz da experiência pessoal manifesta-se no esforço de compreensão da realidade curricular e na reflexão acerca dos desafios do ensino em contextos de desvalorização do conhecimento, o que nos remete à defesa de Nóvoa (2010) de que as experiências vividas são inseparáveis do processo formativo, aspecto que se mostra evidente na fala da respondente. Essa articulação indica que Flor não se limita à reprodução de informações institucionais, mas as ressignifica a partir de sua própria percepção e de seu compromisso com a prática pedagógica.

Contudo, no que se refere à interdiscursividade (Bakhtin, 2014), observa-se que a defesa da decisão do Departamento de Geografia da UERN de reduzir as cargas horárias das disciplinas voltadas à Didática, justificada pela adequação às demandas da formação docente, alinha o discurso analisado ao posicionamento institucional presente nos documentos que a própria respondente afirma ter consultado. Tal alinhamento, entretanto, produz uma contradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que Flor compreende essa redução como um movimento estratégico e coerente com a realidade do curso, também argumenta que tal decisão abre espaço para o desenvolvimento docente. Desse modo, evidencia-se a presença de uma narrativa que emerge dessa busca e adesão ao discurso institucional, ao passo que o posicionamento da respondente aponta para a necessidade de um espaço mais ampliado, na licenciatura em Geografia, destinado ao processo de ensino-aprendizagem.

Os sentidos construídos no enunciado de Flor indicam, a partir de um conjunto ideológico que, segundo Bakhtin (2014), é inerente ao processo de formação discursiva, as

alterações na carga horária são percebidas como instrumentos de fortalecimento da Didática, ao possibilitarem ao futuro professor maior contato com conhecimentos relacionados a esse campo teórico-metodológico.

Diante disso, compreende-se que a respondente não atribui centralidade à dimensão quantitativa da carga horária dessas disciplinas, uma vez que seu posicionamento, de modo geral, enfatiza um movimento de ampliação de oportunidades formativas e de adequação às demandas contemporâneas. Tal compreensão, contudo, mostra-se parcialmente destoante da própria questão apresentada, considerando que há, de fato, uma diminuição da carga horária, ainda que tenha sido incorporada a disciplina Didática da Geografia. Prosseguindo, temos:

Quadro 18: Discurso de Flor para a questão 3

Questão 3) Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a) ou como estudante/egresso(a)?
Resposta: *Compreendo que as mudanças são válidas e podem contribuir para ampliar espaços de discussões alinhadas ao atual contexto educacional. Enquanto alguém que vive as angústias da realidade atual da escola, entendo que a urgência das discussões relacionadas ao ensino já não está mais centrada em como ensinar, mas também, e sobretudo, no porquê aprender conteúdos escolares. Nesse sentido, a ampliação da carga horária das disciplinas voltadas ao ensino, pode abrir espaços importantes para repensar essa problemática.*

Fonte: Flor, 2025.

A entrevistada Flor, ao refletir sobre sua percepção das mudanças na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino, se mantém na lógica do quesito anterior. Seu enunciado inicia-se com uma avaliação positiva das alterações, ao afirmar que “as mudanças são válidas e podem contribuir para ampliar espaços de discussões alinhadas ao atual contexto educacional”, o que indica que ela entende o aumento da carga-horário, o que de fato não aconteceu. Mais uma vez, o que marca ideologicamente o imaginário da respondente é a positividade frente às mudanças ocorridas no aumento de disciplinas, mas não olha para a diminuição de carga horária.

No discurso de Flor, percebe-se a presença de múltiplas vozes. Há a voz institucional, ao se referir às mudanças curriculares; a voz da experiência pessoal, quando menciona “alguém que vive as angústias da realidade atual da escola”, revelando sua vivência direta com os desafios da docência e do processo educativo, o que nos remete a como o currículo é marcado, assim como a escola, por situações de opressão (Freire, 2020a); e a voz acadêmico-pedagógica, ao problematizar o ensino a partir da questão do aprender, não apenas do ensinar, destacando que a urgência da educação contemporânea está em compreender “por que

aprender conteúdos escolares". A articulação dessas vozes mostra que Flor não apenas reproduz discursos institucionais ou acadêmicos, mas os ressignifica a partir de sua experiência concreta e de uma leitura crítica do contexto educacional.

No que se refere à interdiscursividade (Bakhtin, 2014), observa-se que a respondente constrói uma narrativa atravessada por sua atuação na Educação Básica, aspecto evidenciado pelo uso do termo "atual" e pelo perfil profissional apresentado no início da análise, uma vez que exerce, no período em que respondeu ao formulário, o magistério no ensino básico. Nesse sentido, é possível inferir que uma de suas preocupações centrais reside na necessidade de que o processo educativo possibilite aos alunos a construção de sentidos para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Observa-se, ainda, um deslocamento em direção ao pensamento crítico pedagógico (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), o qual defende, como uma de suas tarefas centrais, a constituição de práticas pedagógicas mediadas por um professor que se reconhece como partícipe da realidade escolar, na qual o estudante também se percebe como sujeito de sua própria trajetória formativa. Tal posicionamento evidencia uma coadunação com discursos que rompem com a lógica tecnicista (Saviani, 2021), recorrente quando se prioriza o domínio de procedimentos e métodos sobre a reflexão acerca dos sentidos do ensinar, das finalidades da educação e das implicações que esse movimento assume na vida dos educandos.

O sentido central do enunciado indica que a ampliação da carga horária das disciplinas de ensino é percebida como oportunidade para reflexão e aprofundamento das práticas pedagógicas, ou seja, para Flor, o aumento do espaço para discutir o ensino e aprendizagem na licenciatura em Geografia é muito relevante, tendo em vista o que o contexto da prática profissional dele a impele. Logo, Flor entende que tais mudanças podem abrir espaços significativos para repensar problemas centrais da educação, articulando a dimensão teórica e prática do ensino com as necessidades do aluno e as demandas sociais contemporâneas.

Quadro 19: Discurso de Flor para a questão 4

Questão 4) De que forma a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?
Resposta: *A formação didática na graduação fornece ao futuro professor ferramentas teóricas e metodológicas para refletir sobre o ensino e a aprendizagem ao longo de suas vivências docentes. É fundamental para desenvolver uma postura crítica, quando prepara o professor para compreender os desafios do ensino, revisar estratégias, refletir sobre sua prática e considerar os diferentes contextos em que os alunos estão inseridos, assim como sobre seu papel diante de uma realidade escolar complexa.*

Fonte: Flor, 2025.

No que diz respeito ao interdiscurso (Bakhtin, 2014), a entrevistada evidencia a percepção da formação didática recebida na graduação como elemento central para o exercício de uma docência crítica e reflexiva, pois entendemos que a formação docente impele conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem aos professores a refletir criticamente sobre sua prática educativa (Pimenta, 2012). Ao afirmar que a Didática "fornece ao futuro professor ferramentas teóricas e metodológicas para refletir sobre o ensino e a aprendizagem ao longo de suas vivências docentes", Flor apresenta uma voz que articula experiência e teoria, reconhecendo a importância da apropriação de saberes acadêmicos como base para o desenvolvimento profissional. Essa posição revela uma compreensão da Didática não apenas como conteúdo a ser aprendido, mas como instrumento de reflexão contínua, capaz de orientar decisões pedagógicas e estratégias de ensino, o que coaduna com a vertente crítica da Didática (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

No enunciado, observa-se a presença de múltiplas vozes (Brait, 2006). A voz acadêmico-pedagógica manifesta-se na valorização das ferramentas teóricas e metodológicas adquiridas durante a graduação, ressaltando o processo de *ecoformação* que se refere justamente ao impacto do ambiente e do contexto sociocultural no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2010); a voz da experiência pessoal emerge ao enfatizar a reflexão sobre a prática docente e a adaptação às diferentes realidades escolares; e a voz crítica, que dialoga implicitamente com discursos institucionais e com as concepções contemporâneas de ensino, evidencia a preocupação com a compreensão dos contextos nos quais os alunos estão inseridos e o papel do professor diante de uma realidade escolar complexa. Essa articulação demonstra que Flor ressignifica os discursos institucionais, incorporando-os à sua experiência e atribuindo-lhes sentido crítico e reflexivo.

Sendo assim, Flor destaca que a formação didática atua como mediadora entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor desenvolver uma postura crítica e analítica, revisar estratégias pedagógicas, refletir sobre sua prática e considerar as particularidades de cada contexto escolar. Nesse sentido, a Didática é compreendida como campo de estudo que favorece a construção de um olhar crítico sobre o ensino, permitindo que o professor compreenda não apenas como ensinar, mas também como interpretar e responder às demandas de uma realidade escolar complexa e diversa.

Quadro 20: Discurso de Flor para a questão 5

Questão 5) Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?
Resposta: *Uma boa formação didática permite que nós professores possamos refletir sobre as dificuldades do contexto educacional contemporâneo, pensar em estratégias que realmente funcionem no dia a dia e entender quando necessário, como ajustar a prática para atender às necessidades dos alunos. Isso nos ajuda a agir de forma mais consciente e comprometida com a aprendizagem e com uma educação pública de qualidade, mesmo diante de tantos desafios.*

Fonte: Flor, 2025.

Ao refletir sobre o fortalecimento das disciplinas didáticas e sua relação com a formação docente voltada à educação pública, Flor evidencia a compreensão de que a Didática como instrumento de reflexão crítica e ação pedagógica consciente. Quando afirma que "uma boa formação didática permite que nós professores possamos refletir sobre as dificuldades do contexto educacional contemporâneo", ela assume uma voz que articula experiência e compromisso social, destacando a importância da apropriação teórica e metodológica para enfrentar os desafios da prática docente em escolas públicas. Nesta parte se evidencia o processo de *interformação*, referente à formação intencional que ocorre no contato com os pares (Caldas, 2021).

O discurso dispõe de várias vozes (Brait, 2006), tais como a voz acadêmico-pedagógica está presente na valorização da formação didática como espaço de reflexão sobre estratégias de ensino; a voz da experiência vivida emerge ao mencionar os ajustes necessários para atender às necessidades dos alunos, sendo uma das vozes mais marcantes nessa resposta; e a voz crítica e comprometida socialmente manifesta-se na preocupação com a aprendizagem efetiva e com a qualidade da educação pública, mesmo diante de desafios estruturais e contextuais. Essa articulação demonstra que Flor ressignifica os discursos institucionais e acadêmicos, ou seja, a partir do interdiscurso (Bakhtin, 2014), percebemos como o discurso oficial é incorporando à experiência cotidiana e atribuindo-lhes sentidos que conectam teoria, prática e compromisso social.

Outrossim, a defesa pela escola pública também pode estar relacionada com a experiência profissional de Flor nessa rede, ou até mesmo ser da rede pública de ensino que advenha grande parte da prática profissional e formativa, o que ressalta como o discurso da respondente é formado a partir do discurso do meio em que ela ocupa (Bakhtin, 2014). Dessa forma, há ideais coesas com a realidade da entrevistada, mantendo suas conexões entre o que ela defende em seu discurso e o que ela assume em sua atuação docente.

Além disso, essas é uma das respostas que nos permite identificar aspectos de uma concepção crítica da Didática que consiga lidar com as demandas contemporâneas. Esse jeito de pensar coaduna com diversas ideias e pensamentos debatidos teoricamente na seção anterior, dentre eles *Didática: Embates contemporâneos*, que discute os desafios atuais da educação, a valorização da docência e a necessidade de ressignificar a Didática (Franco; Pimenta, 2014); e a ilustre Pedagogia do Oprimido, onde Freire recorda que a realidade na qual vivemos sempre se volta problematizada, exigindo de nós um novo modo de pensar, agir e nos posicionar frete ao mundo (Freire, 2020a).

Portanto, a análise do discurso de Flor evidencia regularidades em sua percepção: o fortalecimento das disciplinas de Didática é compreendido como elemento estruturante da formação docente, que permite integrar vozes acadêmicas, institucionais e experienciadas, promovendo reflexão crítica, ação consciente e compromisso com os desafios e a qualidade da educação pública. Seus enunciados reforçam a centralidade da Didática na construção de práticas pedagógicas eficazes e socialmente comprometidas, mostrando como o desenvolvimento teórico-metodológico pode se transformar em prática educativa transformadora.

O próximo discurso é o de Crisântemo. Para ele, seguiremos a mesma lógica da análise anterior. Crisântemo é doutor em Geografia; mestre em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido; especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido; graduado em Geografia pelo CAPF/UERN. A atuação profissional do respondente é de professor de Geografia (servidor público) no Estado do Ceará e foi professor substituto no CAPF/UERN durante dois anos. Sigamos para análise.

Quadro 21: Discurso de Crisântemo para a questão 1

Questão 1) Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?
Resposta: *As disciplinas voltadas à Didática são fundamentais para a formação inicial docente porque articulam teoria e prática, ajudando o futuro docente a compreender como o ensino acontece e como os alunos aprendem. Elas permitem desenvolver habilidades pedagógicas, refletir sobre metodologias e recursos adequadas e refletir criticamente sobre nossas práticas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais consciente e significativo.*

Fonte: Crisântemo, 2025.

O discurso de Crisântemo revela uma compreensão da Didática como eixo estruturante da formação docente, situada na confluência entre teoria e prática e no desenvolvimento da consciência pedagógica, assim como é possível nos cursos que capacitem os professores para

a reflexão crítica sobre sua prática educativa (Pimenta, 2012). Ao afirmar que essas disciplinas "articulam teoria e prática", o enunciado sinaliza uma visão integrada do processo formativo, em que o conhecimento teórico não se dissocia da experiência concreta do ensinar. Tal perspectiva indica a valorização da Didática não como campo meramente instrumental, mas como espaço de construção reflexiva sobre os modos de ensinar e aprender, aspecto que dialoga com concepções freirianas (Freire, 2020a; 2020b) e críticas da docência (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Percebemos que essa resposta produz um entendimento da Didática como *ato de consciência e intencionalidade formativa*, aproximando-se de uma perspectiva emancipatória do ensino (Freire, 2020a). Além disso, o uso de expressões como "processo de ensino e aprendizagem mais consciente e significativo" denota uma concepção de docência orientada por princípios éticos e críticos, que reconhece o aluno como partícipe do processo e a prática pedagógica como fenômeno dialógico.

É notório, a partir de uma análise polifônica (Brait, 2006), como a presença da voz acadêmico-pedagógica se ressalta, articulando saber, reflexão e compromisso com a transformação educativa. Sua fala inscreve-se em uma matriz discursiva que valoriza o ensino como práxis, reafirmando o papel da Didática na construção de uma docência crítica, autônoma e socialmente engajada.

Ademais, no que diz respeito ao interdiscurso, fica evidenciado que:

> A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (Orlandi, 2015, p.31)

Logo, a partir do que é dito por Crisântemo, observa-se como a presença interdiscursiva pode constituir uma ferramenta analítica valiosa para compreender, ainda que parcialmente, a formação de sentidos. Nesse contexto, tal formação não nos interessa enquanto estudo puramente da linguagem, mas como indicador do modo pelo qual um docente reconhece a relevância da Didática na formação inicial de professores. Para tanto, é na materialização desses sentidos presentes no discurso que conseguimos perceber como nossa análise extraiu elementos capazes de evidenciar, a partir da realidade investigada, a importância dessa área da pedagogia na formação docente e a necessidade de que ele ocupe um espaço ainda mais significativo nesse processo.

Assim, o discurso de Crisântemo ressoa a ideia de que a Didática é um campo de formação essencial para a constituição de professores capazes de pensar sua prática em movimento.

Quadro 22: Discurso de Crisântemo para a questão 2

Questão 2) Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?
Resposta: *Sobre isso, infelizmente, não tenho resposta consistente. Cursei Geografia e lecionei no curso de Geografia CAPF/UERN com o mesmo currículo (o antigo), logo, sem mudanças. Sei que recentemente o currículo do curso passou por mudanças, incluindo mais disciplinas na área da Didática. Certamente isso tende a contribuir positivamente com a formação inicial dos estudantes.*

Fonte: Crisântemo, 2025.

O enunciado de Crisântemo expressa uma posição de relativa distância empírica em relação às mudanças curriculares recentes, mas, ao mesmo tempo, revela um posicionamento valorativo diante do fortalecimento da dimensão didática na formação docente. Sua fala se estrutura sobre a ausência de uma experiência direta – "infelizmente, não tenho resposta consistente" –, o que não impede o enunciador de construir uma leitura interpretativa do fenômeno, fundamentada em sua vivência e no reconhecimento da importância das transformações em curso. Essa estratégia discursiva evidencia por mais que revele uma voz prudente e reflexiva, ainda sim é marcada pelo posicionamento de ausência, tendo em vista de que como defende Bakhtin (2014), qualquer discurso é marcado por aspectos ideológicos, não existindo discurso neutro.

Ao no voltarmos às vozes que ecoam nesse discurso (Brait, 2006), Crisântemo menciona que "o currículo passou por mudanças, incluindo mais disciplinas na área da Didática", mobilizando uma voz de expectativa positiva, marcada por termos como "certamente" e "tende a contribuir", que indicam uma projeção de futuro e uma crença no potencial formativo da ampliação da carga horária das disciplinas voltadas à didática. Esse otimismo, ainda que cauteloso, acaba por não olhar para o todo, que mesmo havendo uma disciplina a mais, a carga horária foi reduzida, ou seja, é um "crescimento" inversamente proporcional. Mais uma vez, até esse achar do respondente revela uma posição, intencionalidade comunicativa.

No tange aos aspectos interdiscursivos Bakhtin (2014), podemos observar que o discurso do respondente destaca uma relação causa e consequência a partir do que ele foi informado. Quando ele destaca: "Sei que recentemente o currículo do curso passou por mudanças, incluindo mais disciplinas na área da Didática", fica evidente uma reprodução do

discurso institucional (aumentou as disciplinas didáticas) seguido por sua inferência pessoal (o posicionamento de que isso é positivo). Desse modo, não há um olhar especificamente atento ao fato de que uma disciplina diretamente voltada à didática foi criada ao passo de que a carga horária desse tipo de disciplina foi diminuída como já observamos.

Portanto, a enunciação de Crisântemo, embora breve, produz um efeito de sentido significativo: a defesa implícita da Didática como campo que legitima à docência enquanto profissão e que qualifica a formação inicial em tempos de intensas reconfigurações curriculares. Seu discurso revela, assim, um *ethos* docente que reconhece a importância da reflexão pedagógica, ainda que não tenha vivenciado diretamente as mudanças citadas e não as compreenda com maior propriedade a atual realidade.

Quadro 23: Discurso de Crisântemo para a questão 3

Questão 3) Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a) ou como estudante/egresso(a)?
Resposta: *Similar ao que foi respondido no item anterior, presumo que a inclusão de disciplina específica de didática para o curso de Geografia amplia o horizonte da discussão e formação, sobretudo por tratar do ensino de Geografia.*

Fonte: Crisântemo, 2025.

Nesta resposta de Crisântemo, em relação aos aspectos polifônicos (Brait, 2006), notamos a permanência de uma postura enunciativa cautelosa, marcada por uma voz reflexiva e hipotética. Ao enfatizar que a inclusão de uma disciplina voltada ao ensino de Geografia contribui para o "ampliar do horizonte", ele aciona uma voz de pertencimento à área, vinculando a dimensão didática ao campo epistemológico da Geografia escolar.

Quanto à interdiscursividade (Bakhtin, 2014), mesmo que a presença de uma enunciação sintética e objetiva não empobreça o discurso; ao contrário, confere-lhe densidade por meio da economia verbal e do foco conceitual, a fala de Crisântemo se alinha a um discurso oficial que prevalece no PPC de Geografia, como observamos na análise documental na seção anterior.

Assim, fica explícito um certo distanciamento que o respondente faz em aprofundar-se nessa discussão, destacando um ponto bem interessante que Bakhtin (2014) nos coloca a partir dos seus contributos sintetizados no Marxismo e Filosofia da linguagem (2014), de que mesmo o que não é dito, aqui que se fez uma escolha intencional em não declarar um ponto de forma mais objetiva sobre a realidade observada por meio desta pesquisa. Movimento bem comum desde a última resposta.

Quadro 24: Discurso de Crisântemo para a questão 4

Questão 4) De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?
Resposta: *Falo, sobretudo, com visão geográfica. A didática possibilita articular os conteúdos geográficos com o contexto ambiental dos alunos, promovendo uma leitura do espaço que considera natureza, desigualdades, relações de poder e transformações socioambientais. Assim, o professor passa a utilizar a Geografia como ferramenta para formar cidadãos críticos, capazes de entender e intervir na realidade em que vivem. Portanto, conseguir articular conteúdos teóricos com os conteúdos da realidade dos estudantes é possível a partir da mobilização didática.*

Fonte: Crisântemo, 2025.

Neste caso, o discurso de Crisântemo revela um enunciador que fala a partir de um lugar epistemológico situado, o da Geografia, e que, por meio desse pertencimento, produz uma compreensão ampliada do papel da Didática na formação crítica do professor. Logo na abertura, a expressão "falo, sobretudo, com visão geográfica" funciona como um marcador de identidade discursiva, que surge do lugar de fala, que o enunciador ocupa socialmente (Fernandes, 2013), ao mesmo tempo em que delimita o campo de sentido de sua enunciação.

No que diz respeito ao interdiscurso (Bakhtin, 2014), o posicionamento do respondente constrói uma articulação entre o saber científico e a realidade social, ao afirmar que a Didática "possibilita articular os conteúdos geográficos com o contexto ambiental dos alunos". Esse trecho evidencia uma concepção pedagógica que compreende o ensino como prática dialógica e contextualizada, em oposição a abordagens meramente transmissivas. Esse ponto nos permite observar uma articulação entre as concepções críticas da Didática, que focam justamente em promover um ensino e uma aprendizagem que permita os educandos encontrar sentido em seu processo educacional correlacionando-o com a realidade em que vive, a fim de transformá-la. (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

O sujeito reconhece na Didática o meio pelo qual o ensino da Geografia ganha densidade política e social, permitindo uma leitura crítica do espaço que abarca "natureza, desigualdades, relações de poder e transformações socioambientais". Essa enumeração, carregada de sentido ético e social, reflete uma voz que compreende a docência comprometida com a formação cidadã e com a transformação da realidade, ancorada na perspectiva freiriana de educação emancipadora (Freire, 2020b).

Além disso, a afirmação de que "articular conteúdos teóricos com os conteúdos da realidade dos estudantes é possível a partir da mobilização didática" revela uma compreensão refinada do papel mediador da Didática (Pimenta, 2012), ao possibilitar a conexão entre os

contributos teóricos da geografia por meio da mobilização prática deles ensino de forma consciente e crítica.

Assim, a fala de Crisântemo demonstra uma conexão entre os saberes mobilizados pela didática e o conhecimento geográfico acerca das realidades concretas dos alunos. Ele projeta a figura do professor como mediador de saberes e como agente de conscientização. Desta forma, em relação aos aspetos polifônicos (Brait, 2006), fica visível que ao mesmo tempo, Crisântemo consegue ser técnico e ético, fazendo ecoar vozes de autores como os citados anteriormente e práticas que defendem uma formação docente crítica, contextualizada e voltada à emancipação humana, reafirmando, portanto, a centralidade da Didática na construção de uma docência que compreende o ensino como ato político.

Quadro 25: Discurso de Crisântemo para a questão 5

Questão 5) Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?
Resposta: *O fortalecimento das disciplinas didáticas pode ampliar a reflexão sobre o papel social da escola e dos professores. Ao aprofundar o estudo sobre didática, os professores ficarão mais preparados para atuar com compromisso, criticidade e responsabilidade social na construção de uma educação de qualidade para todos.*

Fonte: Crisântemo, 2025.

O discurso de Crisântemo nessa questão se estrutura em torno de uma concepção, mais uma vez, crítica da realidade, evidenciando uma compreensão de que o fortalecimento das disciplinas desse campo ultrapassa o domínio técnico do ensinar, assumindo um papel decisivo na formação de professores comprometidos com a transformação social.

No que tange ao interdiscurso (Bakhtin, 2014), ao afirmar que o estudo didático "amplia a reflexão sobre o papel social da escola e dos professores", Crisântemo reposiciona a Didática como campo de problematização da função social do ensino, recusando uma visão instrumental ou burocrática da docência, estabelecendo ligação com o que Freire (2020a) defendo ao entender que essa reflexão sobre o processo educativo é também um movimento que impele dos docentes uma resposta ativa e comprometida com transformação social por meio da educação.

Já em relação à polifonia (Brait, 2006), a formulação discursiva de Crisântemo mostra uma linearidade com a voz acadêmica, que tanto vem ressoando no discurso dele. Há, em sua fala, a presença de uma voz coletiva que se sobrepõe à individual, expressando o pertencimento a um *ethos* docente que valoriza a educação pública e a responsabilidade social

do professor, marcada principalmente nos segmentos que se voltam à coletividade, como: "papel social da escola" em "construção de uma educação de qualidade para todos".

O respondente, dessa forma, não apenas analisa a importância da Didática, mas a inscreve em um horizonte de luta e compromisso social, evidenciando uma compreensão madura do papel do professor na construção de uma sociedade mais comprometida com a educação e, mais especificamente, com o processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, é interessante como nessas respostas o enunciado de Crisântemo se volta ao processo de Desenvolvimento Profissional Docente, como já discutimos anteriormente. Isso fica presente em: "Ao aprofundar o estudo sobre didática", o que sugere um movimento de busca do próprio docente para se debruçar um pouco sobre a dimensão dos saberes da Didática.

Portanto, o discurso de Crisântemo evidencia uma compreensão ampla e crítica da Didática como eixo estruturante da formação docente e como espaço de articulação entre o saber científico, a prática pedagógica e o compromisso social do professor. Suas enunciações revelam um sujeito que, ainda que não tenha vivenciado diretamente as mudanças curriculares, reconhece a importância do fortalecimento das disciplinas voltadas à didáticas como condição essencial para uma formação mais reflexiva e comprometida com a realidade educacional, isso, a partir de Bakhtin (2014) evidencia as marcas ideológicas presentes no discurso do respondente. Ao assumir uma "visão geográfica", Crisântemo inscreve sua fala em um lugar epistemológico específico, no qual podemos perceber como a Didática é relevante, independente da área a qual o professor pertença, para um bom desenvolvimento docente acerca das necessidades que o ensino e a aprendizagem impelem a qualquer docente.

O discurso seguinte é de Tulipa. Ele é um professor de Língua Portuguesa egresso do CAPF, doutor e mestre em Letras e pesquisador na Fundação de Amparo e Promoção da Ciência Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN). Além disso, foi professor substituto no Departamento de Letras Vernáculas do CAPF, atuando, assim como Crisântemo, no campus onde se formou; foi também docente temporário de Língua Portuguesa na rede municipal de Portalegre – RN e na rede estadual do RN. Para o seu primeiro discurso, temos:

Quadro 26: Discurso de Tulipa para a questão 1

Questão 1) Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?
Resposta: *Fazer o aluno compreender seu lugar de docente na conjuntura atual e verificar o percurso histórico que ocorreu para chegar ao que temos hoje. Conscientizar sobre a responsabilidade e desafios dos professores no contexto atual. Entender o papel do professor como mediador que influencia o aluno a querer estudar e buscar na educação meios de sair do lugar*

social que ele e sua família vivem.

Fonte: Tulipa, 2025.

Como bem destaca Fernandes (2013), a polifonia (múltiplas vozes do discurso) traz a noção de heterogeneidade, bem presente na maioria das formações dialógicas. O discurso de Tulipa, é um exemplo que revela aspectos polifônicos de uma enunciação marcada por uma mesclagem entre a voz de consciência histórica e social da docência, na qual a Didática é compreendida como campo formativo capaz de despertar no futuro professor uma leitura crítica de seu papel no mundo.

Neste ensejo, a escolha de expressões como "responsabilidade" e "desafios dos professores no contexto atual" aponta também para uma voz crítica e comprometida, que reconhece as tensões da profissão docente diante das crises contemporâneas da educação pública. Tulipa se posiciona discursivamente como alguém que compreende o ato de ensinar como prática social transformadora, enfatizando o papel do professor enquanto mediador da esperança e da mobilidade social, ideia claramente presente nos fundamentos freirianos de emancipação dos sujeitos (Freire, 2020a).

Em relação à interdiscursividade (Bakhtin, 2014), ao afirmar que é necessário "fazer o aluno compreender seu lugar de docente na conjuntura atual", o enunciador evidencia uma concepção da Didática não apenas como disciplina técnica, mas quando afirma que o professor "influencia o aluno a querer estudar e buscar na educação meios de sair do lugar social que ele e sua família vivem", o enunciador aciona um discurso profundamente ético e político, atribuindo à Didática o poder de fomentar a emancipação humana por meio da educação, ou seja, a transformação social (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023).

Logo, a fala de Tulipa expressa um discurso de resistência e compromisso, em que a Didática aparece como espaço de conscientização e de formação crítica do sujeito-professor. Entretanto, por mais que uma consciência social crítica seja essencial, a Didática não se resume a isso, essa é apenas uma questão que faz parte das concepções de ensino e aprendizagem que o curso de formação de professores propicia ou não.

Pensar em Didática, como bem destacamos anteriormente, é um movimento de também situá-la com via a transformação social. Contudo, não se resume apenas em olhar para essa dimensão por meio do processo de ensino e aprendizagem, mas enxergar esse processo como algo que é prioridade e não acessório, ou seja, olhar para esse processo como

de extrema relevância e, principalmente, possibilitar que os docentes em formação façam o mesmo. Sigamos para a questão seguinte.

Quadro 27: Discurso de Tulipa para a questão 2

Questão 2) Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?
Resposta: *Eu fiquei com essa disciplina uma única vez. Não sei bem dessa mudança. Se for a que ocorreu para colocar as UCE, acredito não interessante porque as UCE deixaram disciplinas importantes com cargas horárias poucas.*

Fonte: Tulipa, 2025.

O discurso de Tulipa nesta questão evidencia uma posição de incerteza e distanciamento em relação às mudanças curriculares, expressa desde o início pela declaração "não sei bem dessa mudança". Essa hesitação inicial, assim como percebemos em Bakhtin (2014) também é uma marca ideológica do enunciado, que, neste caso, exprime uma tonalidade de não pertencimento ao processo decisório institucional, revelando uma possível lacuna de comunicação entre os sujeitos docentes e as instâncias responsáveis pelas reformulações dos currículos. Além de haver a demarcação de que ele atuou como docente na licenciatura de Letras Português ao afirmar "Eu fiquei com essa disciplina uma única vez", trazendo uma aproximação, mesmo que momentânea, a dois papéis, egresso e docente.

Tal posicionamento reflete, no que se refere à polifonia (Brait, 2006), a voz institucional e a tensão entre inovação curricular e preservação da formação docente essencial, uma contradição recorrente nos discursos de professores que vivenciam mudanças impostas por políticas institucionais sem ampla participação coletiva. Além disso, a fala de Tulipa, embora marcada pela brevidade e pela dúvida, deixa transparecer uma voz de resistência implícita, em que o enunciador se posiciona contrária às mudanças que fragilizam o espaço da Didática e das disciplinas de ensino.

Ainda assim, ao mencionar as Unidades Curriculares de Extensão (UCE), Tulipa recupera uma memória institucional recente, relacionando a redução da carga horária das disciplinas voltadas ao ensino à inserção dessas novas componentes curriculares. Vemos, a partir de Fernandes (2013), que esse movimento de recorrer à memória é algo comum na enunciação, além demarcar isso na análise nos permite evidenciar como os aspecto vividos pelos sujeitos são incorporados e ajudam a formar seu próprio discurso. Como destaca Orlandi (2015), o interdiscurso também é formado por essa recorrência à memória, aos

discursos que a compõem e se tornam algo *novo* ao ser resgatado e narrado por um enunciador quando se vale do que lembra conscientemente ou não.

A avaliação feita pelo enunciador – "acredito não interessante porque as UCE deixaram disciplinas importantes com cargas horárias poucas" – assume um tom crítico e avaliativo, embora contenha uma forma modalizada ("acredito"), que atenua a força da afirmação e sugere certa cautela discursiva. Contudo, as UCEs não podem ser trabalhadas nos cursos como disciplinas. Se assim for, descaracteriza a extensão e lhe confere um caráter de componente curricular de ensino.

A enunciação revela, portanto, um tensionamento entre o desconhecimento institucional e a percepção intuitiva da perda formativa, o que reforça a necessidade de que tais transformações aconteçam de modo a preservar o sentido formativo e crítico das licenciaturas. Para a questão 3, temos:

Quadro 28: Discurso de Tulipa para a questão 3

Questão 3) Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a) ou como estudante/egresso(a)?
Resposta: *Poucas horas e ementas sem dar conta. Prejudica a formação dos alunos.*

Fonte: Tulipa, 2025.

O discurso de Tulipa nesta questão é marcado, interdiscursivamente (Bakhtin, 2014) por síntese, revelando em poucas palavras uma crítica direta aos efeitos das mudanças curriculares na formação docente. A expressão "poucas horas e ementas sem dar conta" traduz, de forma objetiva e incisiva, a percepção de insuficiência temporal e formativa das disciplinas após a redução da carga horária.

Mesmo que enunciado combine economia linguística com densidade semântica: em poucas palavras, Tulipa consegue evidenciar uma tensão entre tempo didático disponível e complexidade dos conteúdos e objetivos formativos que tais disciplinas deveriam contemplar. Essa concisão, longe de enfraquecer o discurso, nos permite analisar que, no que concerne à polifonia (Fernandes, 2013), há a presença de uma voz avaliativa e experiencial, pois emerge de quem vivencia concretamente as limitações impostas pelas reformas.

Como assevera Bakhtin (2014), mesmo que o discurso seja apenas afirmativo ou negativo (sim ou não), o contexto do enunciado e sua intencionalidade também falam e vão muito além do que é dito, ou seja, mesmo não havendo prolongamento na resposta, ao analisá-la no conjunto das outras podemos exprimir seus significados.

Na sequência, a afirmação “prejudica a formação dos alunos” funciona como juízo de valor, deslocando o foco da crítica para o impacto das mudanças na formação discente. Tal deslocamento indica uma postura docente comprometida com a qualidade da educação, em que a preocupação central não é apenas a sobrecarga de quem ensina, mas a fragilização do processo formativo dos futuros professores. A seguir, analisemos a resposta da pr´´oxima questão.

Quadro 29: Discurso de Tulipa para a questão 4

Questão 4) De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?
Resposta: *A formação recebida na graduação motivou, na profissão percebi que os alunos são imaturos para receber instruções e concretizar os conhecimentos. Precisa ser muito paciente na medição dos conhecimentos. Muitos alunos desmotivados, fora de faixa e especial nas salas. Ficamos perdidos. Na aula de didática da graduação não sabíamos desses contextos.*

Fonte: Tulipa, 2025.

O discurso de Tulipa apresenta um conjunto de vozes (Brait, 2006), construindo um tom Crítico-reflexivo e revelando as tensões entre a formação inicial e a realidade concreta da docência dentro de uma voz experiencial. O trecho inicial, “a formação recebida na graduação motivou”, sugere que o percurso formativo teve um papel inspirador, mas o enunciado seguinte já tensiona essa ideia ao descrever o choque com a realidade profissional: alunos “imaturos para receber instruções”, “desmotivados”, “fora de faixa” e “especiais nas salas”. Esses qualificadores, articulados de modo empírico e espontâneo, revelam o encontro entre a idealização da docência e a diversidade concreta da escola pública, marcada por desafios que exigem sensibilidade, mediação e compromisso ético.

A frase “precisa ser muito paciente na mediação dos conhecimentos” expressa a dimensão afetivo-relacional e formativa da didática, indicando que o ensinar ultrapassa o domínio de métodos e estratégias, envolvendo também empatia, escuta e capacidade de lidar com a heterogeneidade discente. Contudo, o sentimento de “ficamos perdidos” revela um ponto de ruptura: o distanciamento entre teoria e prática, que fragiliza a autonomia e a segurança pedagógica do docente iniciante.

A enunciação evidencia um descompasso entre o que foi aprendido na graduação e o que é vivenciado na escola, sobretudo ao mencionar que, durante a formação, “não sabíamos desses contextos”. Essa afirmação final assume um papel de síntese e denúncia, apontando

para a insuficiência da formação didática em preparar o futuro professor para lidar com as complexidades humanas, sociais e pedagógicas do cotidiano escolar.

Já em relação ao interdiscurso (Bakhtin, 2014), Tulipa traz à tona seu lugar social, que no caso tanto é como egresso do curso de Letras Português do CAPF como também professor temporário desse curso, mostrando o que Fernandes (2013) defende ao destacar como os lugares que ocupamos, nossas experiências de vida perpassam e formulam nossa fala. Além disso, também percebemos um apelo aos conhecimentos referente à *autoformação* (Nóvoa, 2010): processo evolutivo do respondente dentro da sua própria prática profissional e o que o possibilitou alcançar com "paciência", ficando evidente como a própria atuação docente também é formativa. Em sequência, vamos para a última pergunta.

Quadro 30: Discurso de Tulipa para a questão 5

Questão 5) Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?
Resposta: *Fazer o professor compreender o desafio que tem pela frente. Não romantizar. Propor o professor ser comprometido, mas ser atento a se guardar fisicamente e psicologicamente. As disciplinas de didáticas devem ser coerente com os contextos. Não teorizar.*

Fonte: Tulipa, 2025.

Em termos interdiscursivos (Bakhtin, 2014), nessa questão, Tulipa apresenta um tom fortemente pragmático e realista, expressando uma visão de docência que rejeita idealizações e destaca a necessidade de lucidez diante das adversidades da profissão, o que, de certa forma, rompe com a ideia de *práxis* (conexão e correlação entre a teoria e prática), não encontrando um ponto de encontro entre ambas (Pimenta, 2012). Além disso, sua fala revela uma postura de resistência frente à tendência de romantizar o magistério, ao afirmar que é preciso "não romantizar", o que indica uma consciência crítica sobre o desgaste físico, emocional e simbólico que marca a prática docente na contemporaneidade.

O enunciado "fazer o professor compreender o desafio que tem pela frente" sintetiza uma compreensão madura da docência como ato de enfrentamento e responsabilidade, que exige preparo intelectual, mas também equilíbrio emocional e autocuidado. Quando o entrevistado adverte sobre a importância de "se guardar fisicamente e psicologicamente", ele amplia o sentido da formação didática, sugerindo que formar-se para ensinar também implica aprender a sustentar-se como sujeito diante das pressões institucionais e sociais que permeiam o exercício da profissão. Em ambas as situações, é retomado DPD (Nóvoa, 2010) contínuo e consciente dos desafios inerentes à prática pedagógica no cotidiano educacional.

A crítica às práticas formativas aparece de modo incisivo no trecho “as disciplinas de didática devem ser coerentes com os contextos. Não teorizar”. Tal posicionamento evidencia uma tensão entre teoria e prática, rompendo mais uma vez com a visão de uma possível *práxis* emancipadora, que perpassa o campo da formação docente em via de uma união entre os saberes teóricos com uma prática que busque fazer a diferença ao passo que emancipe os sujeitos por meio de um processo de ensino-aprendizagem crítico (Freire, 2020a).

Quanto à polifonia (Fernandes, 2013), o entrevistado apresenta uma voz não nega o valor da reflexão teórica, mas denuncia o excesso de abstração e a falta de conexão entre o que se ensina na universidade e o que se vivencia nas escolas. Nesse sentido, Tulipa reivindica uma didática situada, que dialogue com a realidade, valorize as experiências concretas e ofereça instrumentos para compreender criticamente o cotidiano escolar.

Portanto, o discurso de Tulipa traz uma presente voz experiencial que faz apelo a uma Didática com um viés mais prático e conectado com a realidade da sala de aula, o que é marcado na última resposta. Ao observar sua fala como um todo, percebemos uma cisão entre aquilo que o respondente formulou sobre a docência e o ato de ensinar na universidade e o que vivencia na prática em sua realidade de escola pública. Logo, notamos que há uma necessidade de encontrar uma “liga” entre o empírico e o teórico, o que impele uma formação que conceba a Didática de forma a superar essa lacuna que Tulipa relata.

O próximo discurso é o de Violeta. Ela é graduada em Letras e Artes; especialista em Linguística Aplicada; possui Mestrado Profissional em Letras e Doutorado em Letras; é assessora pedagógica da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Rio Grande do Norte; professora da rede municipal de Pau dos Ferros – RN; além de ter atuado no IFRN e outras instituições públicas e privadas como professora e prestadora de serviços artísticos. Sigamos para a análise do seu discurso.

Quadro 31: Discurso de Violeta para a questão 1

Questão 1) Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?
Resposta: *As disciplinas voltadas à Didática são fundamentais na formação inicial de professores, por oferecer as ferramentas necessárias para compreender e intervir na prática pedagógica. No entanto, muitas vezes são abordadas de forma excessivamente teórica, sem conexão com os desafios reais enfrentados na educação básica. Isso compromete sua função formadora, já que não nos prepara para lidar com a complexidade da sala de aula, com a diversidade dos estudantes e com as limitações estruturais das escolas públicas. Para que cumpram seu papel, essas disciplinas precisam dialogar diretamente com a realidade escolar, promovendo experiências práticas, reflexões críticas e estratégias que sejam aplicáveis no cotidiano docente.*

Fonte: Violeta, 2025.

O discurso de Violeta evidencia uma compreensão madura e crítica acerca do papel das disciplinas de Didática na formação inicial de professores, articulando uma visão que reconhece sua relevância estrutural, mas problematiza a distância entre o que é ensinado na universidade e o que é vivido nas escolas. Ao afirmar que essas disciplinas "são fundamentais na formação inicial de professores, por oferecer as ferramentas necessárias para compreender e intervir na prática pedagógica", a participante revela uma concepção de Didática que ultrapassa o caráter instrumental, entendendo-a como campo de mediação entre saberes teóricos e práticas sociais.

Ao analisarmos o interdiscurso (Bakhtin, 2014), essa fala denuncia uma fragilidade recorrente na formação docente, ao apontar que essas disciplinas são, por vezes, tratadas de forma "excessivamente teórica, sem conexão com os desafios reais". Nessa crítica, emergem tensões que remetem à histórica dissociação entre teoria e prática, frequentemente denunciada por autores como Freire (2020a, 2020b), Pimenta (2012) e Libâneo (2013), para os quais a formação docente exige uma *práxis* que una reflexão e ação.

Há diversas vozes (Fernandes, 2013) presentes no discurso, contudo, se destaca a voz experiencial de Violeta, que apontam para uma ideia de que ela encontrou muitos desafios em sua jornada docente, as quais necessitou de fundamentos teóricos que fornecessem suporte às suas demandas. Provavelmente, essa é uma fata que foi presente em sua formação, pois ela destaca: "já que não nos prepara para lidar com a complexidade da sala de aula". Nesse sentido, traduz uma demanda por uma Didática viva, contextualizada e dialógica, capaz de responder à complexidade da escola pública e de formar sujeitos que leiam criticamente a realidade para transformá-la.

Ao mencionar a "complexidade da sala de aula, a diversidade dos estudantes e as limitações estruturais das escolas públicas", Violeta amplia a compreensão da docência, situando-a em meio às contradições sociais, culturais e econômicas que atravessam o ensino. Logo, seu discurso sintetiza o desejo por uma didática que se distancia da abstração e se aproxima da realidade, convocando a universidade a reconfigurar seus processos formativos. A seguir, temos:

Quadro 32: Discurso de Violeta para a questão 2

Questão 2) Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?

Resposta: *Não tenho total propriedade das mudanças, uma vez que encerrei meus estudos em 2019, e estou mais no assessoramento das escolas, entretanto, sei que houve uma reorganização da carga horária. A mudança na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF reflete uma reorganização da formação docente, com maior ênfase na prática. O aumento do tempo dedicado ao estágio supervisionado e a inclusão de programas como o Pibid e a Residência Pedagógica são avanços importantes, pois aproximam os estudantes da realidade escolar e promovem experiências concretas. Não tive essa oportunidade. Porém, não sei até que ponto há equilíbrio entre o tempo da peituda e o estudo teórico das disciplinas importantes para a formação do professor! Penso que pode também ter gerado acúmulos de atividades, o que pode comprometer a qualidade da formação/ação do professor em formação.*

Fonte: Violeta, 2025.

O discurso de Violeta nessa questão revela uma análise ponderada e multifacetada sobre as transformações curriculares na formação docente, marcada por uma postura crítica e reflexiva. Ainda que reconheça suas limitações em relação ao conhecimento direto sobre as mudanças, a participante demonstra clareza ao perceber nelas uma tentativa de reorganizar a formação de professores com foco ampliado na dimensão prática, especialmente por meio do estágio supervisionado, do PIBID e da Residência Pedagógica. Sua fala evidencia uma certa defesa pelo curso mesmo sem conhecer a fundo as mudanças.

Os aspectos polifônicos (Brait, 2006) do discurso de Violeta, rementem, mais uma vez, para uma voz predominantemente experiencial. Entretanto, ao afirmar que "não sei até que ponto há equilíbrio entre o tempo da prática e o estudo teórico", ela traz à tona uma preocupação com o risco de desequilíbrio entre teoria e prática, aspecto recorrente nas reformas curriculares contemporâneas. Sua observação de que o aumento da carga prática pode "gerar acúmulos de atividades" e, assim, comprometer a qualidade da formação, introduz uma crítica lúcida às políticas formativas que priorizam a experiência em detrimento da reflexão teórica, o que, paradoxalmente, pode enfraquecer a própria compreensão crítica da prática docente. Percebemos, deste modo, um discurso socialmente situado, ou seja, como defende Bakhtin (2014), que emerge de uma realidade socialmente vivida de maneira a externá-la por meio de signos.

Assim, a fala de Violeta revela um interdiscurso (Fernandes, 2013) marcado por um olhar sensível e criterioso sobre a formação de professores: ela celebra a ampliação dos espaços de prática, mas alerta para os perigos de uma participação excessiva que esvazie a potência crítica e intelectual da docência. Ao equilibrar reconhecimento e problematização, seu discurso aponta para a necessidade de um projeto formativo coerente, crítico e integrador, capaz de articular o fazer pedagógico à reflexão teórica e ao compromisso social com a

educação pública, o que coaduna com um Desenvolvimento Profissional Docente crítico (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024). Sigamos para a questão 3.

Quadro 33: Discurso de Violeta para a questão 3

Questão 3) Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a) ou como estudante/egresso(a)?
Resposta: *Durante minha trajetória como estudante da UERN, não vivenciei diretamente as mudanças recentes na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino, pois elas ocorreram após minha formação. No entanto, acompanho professores, estagiários e egressos da universidade, e percebo que ainda há fragilidades significativas na articulação entre teoria e prática na formação docente.* *Essas fragilidades se revelam especialmente quando os novos professores enfrentam os desafios reais da sala de aula: lidar com turmas heterogêneas, planejar aulas contextualizadas, aplicar metodologias inclusivas e avaliar de forma justa. Mesmo com o aumento da carga horária de estágio e a presença de programas como o Pibid, noto que muitos egressos ainda se sentem inseguros diante da complexidade da prática pedagógica.* *Por isso, acredito que as mudanças precisam ser acompanhadas de uma revisão profunda na forma como as disciplinas são conduzidas, garantindo que a prática não seja apenas uma exigência formal, mas uma experiência formativa, crítica e transformadora.*

Fonte: Violeta, 2025.

O discurso de Violeta nessa questão expressa uma leitura crítica e amadurecida acerca das transformações curriculares voltadas à formação docente, marcada por uma postura analítica que articula observação empírica e reflexão teórica. Violeta identifica que tais fragilidades se manifestam concretamente na prática profissional dos egressos, quando estes enfrentam as tensões e complexidades do cotidiano escolar, o que anuncia uma formação mais prática e contextualizada, revelando os limites dessa promessa quando não há uma transformação efetiva nas práticas pedagógicas universitárias.

Em relação aos aspectos polifônicos (Brait, 2006), embora não tenha vivenciado diretamente as mudanças mencionadas, a participante mobiliza sua voz da experiência ao destacar o acompanhamento de professores e estagiários para construir uma compreensão ampliada dos impactos dessas alterações. Sua fala evidencia uma presença da *ecoformação*, tendo em vista que o professor também passa por um processo de formação a partir da incorporação dos saberes adquiridos dentro do contexto sociocultural que vivencia, frequentemente permeado por vários desafios e vivências diversas (Nóvoa, 2010).

Ao propor que as mudanças curriculares “precisam ser acompanhadas de uma revisão profunda na forma como as disciplinas são conduzidas”, Violeta desloca o foco da análise do aspecto quantitativo (a ampliação de carga horária) para o qualitativo, ao passo que traz possíveis aspectos das vozes dos egressos em início de carreira que menciona em sua fala,

enfatizando a necessidade de repensar os modos de trabalhar didática e de integrar de forma crítica entre a teoria e à prática. Sua defesa de uma "experiência formativa, crítica e transformadora", revela uma compreensão de docência que transcende a dimensão técnica, inscrevendo-se numa perspectiva ético-política comprometida com a emancipação dos sujeitos e a melhoria da educação, ou seja, é um inédito viável (Freire, 2020a), algo que se faz utopia possível de se tornar realidade.

Assim, o discurso de Violeta se une a de outros discursos, processo interdiscursivo (Orlandi, 2015), para ressaltar a necessidade da dimensão crítica na formação docente. Com isso, ao reconhecer o valor das mudanças necessárias, seus apontamentos alertam para o risco da superficialidade, comum quando não acompanhadas de uma revisão epistemológica e metodológica da própria forma como a universidade compõe o lugar voltado à discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para a próxima questão, obtivemos:

Quadro 34: Discurso de Violeta para a questão 4

Questão 4) De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?
Resposta: *Na minha trajetória, senti que essa relação entre formação didática e compreensão crítica da realidade escolar foi frágil. Faltou vivência, escuta e análise concreta das escolas onde atuamos. Por isso, defendo uma Didática que seja viva, situada e transformadora, capaz de formar professores que não apenas ensinem, mas que compreendam e atuem sobre a realidade em que estão inseridos. Para que a docência seja voltada à compreensão crítica da realidade escolar, é necessário que a Didática nos ensine a olhar para além dos conteúdos, reconhecendo os sujeitos que aprendem, suas histórias, seus desafios e suas potências. Isso exige uma formação que dialogue com a prática, que nos coloque em contato com os dilemas reais da sala de aula e que nos prepare para agir com ética, criatividade e empatia.*

Fonte: Violeta, 2025.

O discurso de Violeta, em termos polifônicos, traz uma tensão entre a voz experiencial e a voz acadêmica sobre a relação entre formação didática e compreensão crítica da realidade escolar manifesta uma profunda sensibilidade pedagógica e uma compreensão sofisticada do papel da Didática na formação docente. Sua fala evidencia como a defesa de Freire (2020a) por uma educação que parta da realidade vivenciada pela escola, pois como ela afirma "Faltou vivência, escuta e análise concreta das escolas onde atuamos", ou seja, se faz pertinente que a intencionalidade didático-pedagógica do ensino envolva cada vez mais um agir intencionalmente comprometido com a emancipação dos sujeitos via uma educação crítica.

Ao afirmar que a docência requer "olhar para além dos conteúdos", a participante reitera a necessidade de uma formação integral, nos moldes que Morin (2022) interpreta o

sujeito como interligado em sua inserção social, com ambiente no qual vive e com as finalidades para a qual utiliza seu processo educacional, na qual o conhecimento didático se articule à escuta, à análise dos contextos e à reflexão sobre os sentidos sociais da educação.

Assim, a resposta de Violeta, dentro de um viés interdiscursivo (Bakhtin, 2014), pois percebemos claramente diferentes discursos (concepções sobre didática, apontamentos da realidade vivida e observada, etc.) dentro do que foi enunciado por ela, trazendo à tona uma concepção de Didática que não apenas forma professores tecnicamente competentes, mas sujeitos críticos, capazes de intervir nas contradições do cotidiano escolar com ética, criatividade e compromisso social. Seu discurso ecoa, portanto, uma defesa da Didática como *práxis* transformadora (Pimenta, 2012), onde o ato de ensinar se converte em gesto político de leitura e reescrita da realidade. Para finalizar as análises dos dados obtidos via questionário virtual, passaremos a última resposta.

Quadro 35: Discurso de Violeta para a questão 5

Questão 5) Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?
Resposta: *Na minha visão, fortalecer a Didática é investir na formação de professores que entendem que ensinar é também um ato político, ético e transformador. É garantir que a universidade forme profissionais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula com coragem, criatividade e responsabilidade. O fortalecimento das disciplinas didáticas é essencial para formar professores preparados para a realidade da educação pública. Quando bem estruturadas, essas disciplinas ajudam a conectar teoria e prática, desenvolvendo uma docência crítica, sensível e comprometida com os desafios sociais da escola. Sem esse fortalecimento, a formação corre o risco de ser superficial e distante do cotidiano escolar.*

Fonte: Violeta, 2025.

A formação interdiscursiva (Bakhtin, 2014) da resposta de Violeta nesta questão sintetiza, com vigor conceitual e sensibilidade política, uma compreensão ampliada sobre o papel das disciplinas didáticas na formação de professores comprometidos com a educação pública. Sua fala se ancora em uma concepção de docência como ato ético, político e transformador, reafirmando que ensinar ultrapassa a dimensão técnica e se inscreve como prática social orientada por valores e finalidades humanas, o que como vínhamos percebem é totalmente condizente com a concepção crítica de ensino (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023) e com a ideia de transformação social presente na Pedagogia do Oprimido (Freire, 2020a).

Ao advertir que, sem esse fortalecimento, a formação docente "corre o risco de ser superficial e distante do cotidiano escolar", Violeta denuncia o perigo de uma formação

desvinculada da realidade concreta, que produz professores desamparados frente aos desafios da escola pública contemporânea.

Em relação às diversas vozes (Brait, 2006) que compõem o discurso da respondente, observamos a voz experiencial, a voz acadêmico-pedagógica e uma voz de luta e posicionamento social. Todas elas se entrelaçam em defesa de uma Didática estruturada e articulada entre teoria e prática, coadunando com a ideia de *práxis* transformadora (Pimenta, 2012), expressa uma crítica implícita aos modelos formativos fragmentados, que reduzem o ensino à aplicação de métodos e técnicas, comuns a vertente tecnicista a qual há pretensão de se romper ao entender "que ensinar é também um ato político, ético e transformador". Para Violeta, o fortalecimento das disciplinas didáticas é condição necessária para o desenvolvimento de uma docência crítica e sensível, capaz de compreender a escola pública em sua complexidade, em outras palavras, um DPD crítico (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Desse modo, o discurso de Violeta reafirma a Didática como núcleo epistemológico e político da formação docente, cuja função não se restringe ao "como ensinar", mas se estende à reflexão sobre "por que" e "para quem" se ensina, o que lembra muito as ideias de emancipação via educação do livro Escola e Democracia (Saviani, 2018). Ao colocar a Didática no centro do debate sobre a formação para a educação pública, ela inscreve sua fala em um horizonte de compromisso social e emancipatório, no qual o ensino se torna uma prática de transformação e esperança, uma forma de resistir às desigualdades e de afirmar o direito coletivo a uma educação de qualidade e com sentido humano.

Metodologicamente, a análise dialógica do discurso, fundamentada nos contributos bakhtinianos (Brait, 2006; Bakhtin, 2014), possibilitou captar a complexidade das vozes e sentidos expressos pelos sujeitos, evidenciando a polifonia e a interdiscursividade que atravessam suas falas. A leitura das enunciações, ao articular o dito e o não dito (Bakhtin, 2014), revelou como os discursos são permeados por ideologias, experiências e lugares sociais distintos, reafirmando o princípio de que toda palavra é resposta e toda enunciação é produto do diálogo. Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, compreender os discursos dos professores e egressos significou também compreender os modos como constroem seus sentidos sobre a Didática e sobre o ensinar, transformando o espaço discursivo em território de reflexão, crítica e emancipação.

Portanto, de modo geral, as vozes dos respondentes convergem na compreensão de que a Didática constitui o eixo estruturante da formação docente, assumindo papel essencial

na mediação entre teoria e prática, no desenvolvimento da consciência crítica e na construção de uma docência comprometida com a realidade social e com a educação pública. Ainda que cada discurso revele singularidades e tensões próprias, torna-se evidente que o fortalecimento das disciplinas didáticas é compreendido como condição indispensável para formar professores que pensem o ensino como ato político, ético e transformador. As enunciações analisadas indicam que, quando a Didática é vivenciada como campo de reflexão e de práxis, ela transcende o caráter técnico e se consolida como espaço de resistência, capaz de articular saberes, valores e experiências em torno de uma educação crítica, dialógica e socialmente comprometida.

4.2.2 Análise dos discursos dos docentes do CAPF entrevistados

Nesta parte do texto nos dedicaremos a analisar o discurso de dois professores que lecionam didática e/ou disciplinas afins ao ensino no *Campus* Avançado Pau dos Ferros da UERN. Ambos os docentes atenderam os critérios de inclusão delimitados na metodologia, que é o de justamente lecionar essas disciplinas nos cursos estudados (Geografia e Letras Português).

Logo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas tendo as perguntas basilares as mesmas enviadas via questionários aos respondentes da seção anterior, mas seguindo uma lógica de conversa. As entrevistas, por preferência dos professores, foram feitas via Google Meet, utilizando o gravador Samsung (aplicativo) no celular do entrevistador como recurso de gravação e auxiliar de transcrição (esse recurso de transcrição é uma ferramenta do próprio aplicativo de gravação, que disponibiliza uma transição automática).

Após o resultado da transcrição automática, toda ela foi corrigida a partir da reescuta do áudio, seguindo todos os princípios éticos que foram informados aos entrevistados, assim como o esclarecimento de todas as dúvidas, no início das entrevistas e que estão presente no Termo de Áudio e TCLE assinado por ambos.

Dessa forma, para em preservar o anonimato dos entrevistados, omitindo ou codificando quaisquer informações que possam identificá-los, bem como armazenar os arquivos de áudio e os textos transcritos em locais seguros, de acesso restrito por no mínimo cinco anos. Enquanto pesquisadores, nos comprometemos em não alterar o conteúdo ou o sentido das falas, evitando correções que modifiquem a intenção original do discurso. Além disso, deve explicitar todas as decisões tomadas no processo de transcrição, garantindo transparência metodológica e rigor científico, tendo em vista que, muitas vezes, utilizamos

recortes das falas. Assim, a transcrição ética se caracteriza por ser fiel, cuidadosa e respeitosa, preservando a autenticidade das vozes e experiências dos sujeitos que colaboram com a investigação (Azevedo *et al*, 2017).

O primeiro discurso é o de Cosmos. Ele é um professor universitário do CAPF no Departamento de Geografia – DGE desde 2008, que teve atuação na rede pública municipal de ensino durante sete anos como servidor público. Sua formação é em Licenciatura em Geografia, Mestrado e Doutorado em Geografia. Além disso, o entrevistado destaca que fez pós-doutorado trabalhando a Didática da Geografia e se dedicou desde sua entrada na UERN como professor até o ano de 2024 lecionando disciplinas que envolvem a dimensão do ensino de Geografia.

Para a análise do discurso de Cosmo e da entrevistada seguinte seguiremos a mesma lógica usada nos discursos dos professores egressos. Desse modo, traremos a resposta para cada questão que fizemos seguida da respectiva análise. Entretanto, como se tratou de uma entrevista e a transcrição da resposta se estende bem mais do que as do formulário, a traremos direto no texto em forma de citação, o que também nos permite tanto acrescentar outras partes as quais considerarmos importantes quanto diferenciar dos outros respondentes que escreveram e não falaram suas respostas. Sigamos com análise.

Para a pergunta 1: *Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?* O entrevistado respondeu:

> *[...] Ao chegar [...] qual realidade eu encontrei?*
> *Primeiro, os colegas iniciais tinham formação em bacharel. E ao me familiarizar com o projeto pedagógico do curso de geografia, o primeiro projeto pedagógico, lá de 2004 [...]*
> *Então, eu faço ensino por pesquisa, que para mim, é muito mais condizente com o nosso contexto de formação de professores. [...] Tão importante quanto saber os conteúdos disciplinares, o saber geográfico acumulado ao longo do tempo. Para um professor que vai para a escola, como transpor isso didaticamente? Como dominar um conteúdo pedagógico dessas disciplinas? Naturalmente com o passar dos anos, eu fui comprovante que, para os alunos, isso é o que realmente importa[...]*
> *A gente chega no estágio, recebe os alunos e eles chegam lá com muito medo, com muito receio. Porque estudaram muita coisa, mas não estudaram, digamos, o como lecionar isso[...]*
> *O curso de Geografia tem oito períodos. [...] Nós tínhamos a disciplina de Didática Geral nessa época já no currículo, lecionada por um professor lá de pedagogia também.*
> *Então, o que acontece? Eu começo a perceber que há uma desconexão do nosso curso com os propósitos de uma licenciatura. Então, eu começo a perceber que não há um lugar privilegiado, se quer do ponto de vista das disciplinas e das cargas horárias, para essas disciplinas da didática como você menciona [...]*
> *Um curso de licenciatura, não um curso de bacharel, a gente não forma pesquisador, a gente forma um professor e a gente precisa dar ênfase ao domínio pedagógico dos conteúdos. A gente notar que não tem essa necessidade premente de*

> *focar na transmissão dos saberes geográficos. Estão aí socialmente válidos. A gente não está formando geógrafo. A gente está formando professor de geografia!*
> *[...] Então hoje, se formos analisar de um ponto de vista dessa trajetória de 2008-2018 [...] hoje a gente tem um projeto pedagógico que é muito mais a cara do que a gente se propôs lá em 2004, quando foi criado o curso de Geografia. [...] a gente tem um estágio que, por determinação legal, naturalmente começa no quinto período. A gente ampliou isso, já em 2014 [...] o estágio começando no quinto período e no sexto, o estágio no Ensino Fundamental. No sétimo e oitavo, estágio no Ensino Médio [...]*
> *É que é aquela lógica que educadores da área de estágio falaram, que você observa o professor e repete, e copia. Você vai observar para copiar como é que ele faz. [...] mas estava faltando alguma coisa e essa coisa no nosso atendimento, era didática. Então, a Didática. E aí quando eu volto do pós-doutorado, eu volto com mais ênfase ainda no sentido de convencer a planária do Departamento de Geografia que a gente precisava ampliar a carga horária de didática.*
> *E aí, como fizemos essa ampliação? Nós mantivemos Didática Geral com 60 horas e criamos uma outra chamada Didática da Geografia, também de 60 horas. Então, temos hoje duas disciplinas de Didática, que são duas disciplinas interligadas, conectadas. [...]*
> *Então, é assim que eu percebo a importância da Didática. Colocando, esses conhecimentos pedagógicos no lugar que uma licenciatura merece. Um lugar de destaque.* (Cosmos, 2025).

O discurso de Cosmos revela uma compreensão amadurecida e crítica sobre o processo de formação docente no curso de Geografia, construída a partir de sua própria trajetória enquanto professor universitário e docente egresso da educação básica. Sua fala se configura como um relato experiencial e, ao mesmo tempo, como uma análise política e pedagógica das tensões que atravessam a formação de professores na universidade. Desde o início, o entrevistado identifica a presença de uma cultura institucional voltada ao bacharelado, que é histórica em diversas licenciaturas em detrimento da licenciatura, o que gerava uma distância significativa entre o currículo e as demandas reais da docência. Ao reconhecer essa desconexão, Cosmos explicita a necessidade de reorientar o curso, enfatizando a formação de professores e não apenas de pesquisadores, compreendendo que a essência da licenciatura reside no domínio pedagógico dos conteúdos e na capacidade de transpor o saber científico em saber escolar.

A fala de Cosmos denuncia as lacunas estruturais da formação e assume uma posição propositiva na defesa da Didática como eixo formador. Entretanto, há duas considerações bastante controvérsias que merecem ser destacadas. A primeira é em relação ao fato dele relatar que o curso de Geografia deveria se focar em formar professores e não geógrafos, se referindo aos bacharéis em Geografia, e pesquisadores. Porém, ele destaca: “Então, eu faço ensino por pesquisa, que para mim, é muito mais condizente com o nosso contexto de formação de professores”, o que traz à tona uma contradição dentro da sua própria fala, o que para Freire (2020b) o ensino e a pesquisa estão inteiramente conectados, havendo em um a

necessidade do outro. Logo, Cosmos parece entender que essa formação do pesquisador, o que não é ruim, acontece em uma lógica que a separa da formação docente, e aqui sim está o problema, não viabilizar a formação de professores que os permita também ser pesquisadores.

O segundo ponto controverso diz respeito ao fato de ele interpretar que o acréscimo da disciplina Didática da Geografia formula um aumento diretamente proporcional na carga-horário do curso no que diz respeito ao ensino. Todavia esse aumento é inversamente proporcional, tendo em vista que as cargas-horárias dos estágios, que ele também cita, são diminuídas. Além da disciplina de Didática da Geografia ser 45 horas, e não de 60 como é alegado. Isso fica visível na metodologia, quando justificamos as escolhas dos cursos a serem estudados e trazemos esses dados no *quadro 5*.

No que tange à interdiscursividade, que é "[...] caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais (Fernandes, 2013, p. 36), podemos observar diversos pontos no discurso de Cosmos. Contudo, vale destacar a sua experiência junto ao grupo de pesquisa e ao estágio supervisionado o levou a perceber que o problema não se restringia à ausência de disciplinas didáticas, mas à lógica que subordina o ensino à pesquisa, esvaziando o sentido formativo do trabalho docente. Essa percepção o impulsiona a uma ação política e discursiva dentro do curso, buscando convencer seus pares e reformular o projeto pedagógico. Nesse ponto, o discurso ganha uma dimensão dialógica bakhtiniana (Bakhtin, 2014), pois se constrói em confronto com outras vozes institucionais, em um movimento de resposta e contraposição às perspectivas hegemônicas. Cosmos fala como quem viveu e transformou o espaço discursivo da universidade, reconfigurando os sentidos da formação docente a partir da prática e da reflexão coletiva.

Ao enfatizar que a Didática deveria ocupar um "lugar de destaque" nas licenciaturas, Cosmos reafirma uma concepção formativa que se aproxima das reflexões de Libâneo (2013) e Pimenta (2012), que compreendem o ato de ensinar como prática ética, política e socialmente situada. Sua fala tensiona a lógica tecnicista e fragmentada da formação, ao propor uma Didática que integre teoria e prática, conhecimento e ação, ensino e pesquisa. Assim, a experiência narrada pelo entrevistado traduz um movimento de resistência e de reconstrução curricular que devolve à licenciatura sua identidade formadora e crítica. Seu discurso, portanto, expressa não apenas uma análise sobre o curso, mas revela um movimento desde a primeira grade curricular da licenciatura em Geografia no CAPF, o que é muito

importante para entendermos as reduções ocorridas e o espaço da Didática para esse curso de graduação.

Para os aspectos polifônicos (Brait, 2006), podemos observara predominância das vozes institucional, acadêmico-pedagógica e experiencial. Toda a narrativa de Cosmos ressalta como essas vozes foram formando seu discurso. Toda a tecitura do seu discurso revela os posicionamentos institucionais do Departamento de Geografia do CAPF e a resistência em relação a pensar e formular uma licenciatura que se caracterize como tal e se preocupe efetivamente com o lugar reservado para se pensar na dimensão do processo de ensino-aprendizagem, tal como em: "Então, eu começo a perceber que não há um lugar privilegiado, se quer do ponto de vista das disciplinas e das cargas horárias, para essas disciplinas da didática como você menciona".

Sendo assim, conseguimos observar como essa voz institucional foi sendo confrontada pela voz da experiência e, até mesmo, pela voz oficial do Estado, como bem relata o entrevistado ao falar das necessidades de se adequarem as demandas trazidas pelas normativas nacionais normativas em relação ao Estágio Supervisionado.

Seguindo a diante, temos a pergunta 2: *Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?* Na qual Cosmos respondeu:

> *[...] A gente está reformulando o nosso projeto pedagógico agora por conta da resolução é do MEC de 2024 que exige, no prazo de dois anos, a atualização dos projetos pedagógicos, inclusive no estágio, que vai ser semestral, começando no primeiro período. [...]. E as extensões, que eram 10% da carga horária até agora [...] será realizada no formato de Unidades Curriculares de Extensão, que a gente chama de UCE, na UERN. [...]*
> *Assim, nesse currículo atual que está em vigor no Departamento de Geografia, nós temos 400 horas de estágio, 400 horas de prática e mais 10% em Unidade Curricular de Extensão foi incorporada que não tinha.*
> *Então você percebe por aí o que isso provocou uma necessidade nossa de tirar obrigatoriamente a carga horária de algum lugar [...]*
> *Além disso, o que acontece, nós criamos outras disciplinas, por exemplo, nós criamos história da educação. Eu fiz muito essa defesa de que nosso aluno precisaria conhecer o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, então a gente criou História da Educação.*
> *Nós criamos uma disciplina sobre currículo e competência, e era uma obrigação da lei do Ministério da Educação[...] a gente precisou criar uma disciplina sobre produção textual, para você ter uma ideia. Você sabia disso? Produção textual, que a gente juntou com Metodologia Científica, quer dizer, ensinar português aos jovens. Percebe?... Aí tem a demanda da disciplina das questões étnico-raciais e os povos originais, não podia ficar de fora. A gente também não tinha nas matrizes anteriores. Então, a gente acabou fazendo isso.*
> *Uma outra questão é que por força dessa demanda muito grande de carga horária, nós colocamos as práticas de ensino dentro das disciplinas [...] Mas eu não me recordo, mas a lógica do projeto pedagógico nosso hoje é: Eu tenho as disciplinas que a gente compreende que precisaria ter um caráter até prático, então eu coloco*

> *15 horas práticas dentro dela. Então quase todas as disciplinas nossas tem um componente prático [...]*
> *Quando você diz assim [...] houve uma redução da carga horária? É porque nós trabalhávamos com carga horária acima das 3400 [...] então, os estágios são 400 horas, mas a gente trabalhava com 500 e tantas. A gente trabalhava com mais do que a resolução permitia. Então, a gente está trabalhando no limite.*
> *Vou deixar claro, não houve redução de carga horária do estágio. A gente está trabalhando na verdade dentro do limite da resolução. Há uma redução sim do total do passado para cá, nesse sentido aí, mas nunca abaixo do limite regulamentada das 400 horas. Porque se a gente não faz isso, a gente não consegue incluir extensão. Não consegue jogar, não é? Os 10% da extensão. Não consegue jogar as práticas dentro da disciplina, e não consegue deixar tudo isso no turno matutino.*
> *Então veja, isso naturalmente provocou, no meu ponto de vista, na minha leitura, algo muito bom para a formação do aluno. Novas disciplinas foram incorporadas, que não tinham, voltados às disciplinas didáticas, como eu dei o exemplo, Currículo e Competência, História da Educação, Didática da Geografia... Nós, inclusive, criamos uma: Gestão Escolar e Comunicação. [...]*
> *Então, se você analisar assim como eu estou te dizendo, você vai perceber que nós incorporamos muito mais pedagogia, muito mais educação nesse sentido, muito mais opções para o aluno se formar um professor. Embora, a gente tenha reduzida a carga horária, mas sempre nesse sentido, porque a gente trabalhava acima do teto. A gente trabalhava acima do limite estabelecido pela resolução* (Cosmos, 2025).

O discurso de Cosmos para a questão 2 evidencia uma leitura crítica e técnica sobre os impactos das políticas educacionais recentes, em especial as normativas do MEC e da UERN, na organização curricular dos cursos de licenciatura. Sua fala articula uma compreensão ampla do processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), situando-o como um movimento que ultrapassa o cumprimento burocrático de resoluções para se constituir como um espaço de disputa de sentidos sobre a formação docente. Cosmos reconhece que as exigências legais, como a curricularização da extensão e a adequação da carga horária, impuseram reestruturações profundas, que resultaram tanto em reduções quanto em criações de novas disciplinas. No entanto, em sua narrativa, tais mudanças não são interpretadas como retrocessos, mas como uma tentativa de reorganizar o curso em torno de uma formação mais integrada e coerente com os princípios da licenciatura, o que traz para sua fala um tom de justificativa das reformas ocorridas.

No que se refere ao interdiscurso (Bakhtin, 2014), ao longo dessa resposta, percebemos a presença de um discurso que busca conciliar a lógica normativa e a intencionalidade formativa, ou seja, o discurso do respondente é diversas vezes perpassado pelas exigências de Ministério da Educação e pelos embates ocorridos no Departamento de Geografia durante a construção do currículo vigente. Cosmos demonstra consciência das tensões que emergem entre as diretrizes externas e o projeto pedagógico interno do curso, mas defende que a reformulação trouxe ganhos qualitativos, sobretudo pela inserção de componentes voltados à dimensão pedagógica. Aqui ele cria um argumento contraditório,

justificando que a carga horária foi diminuída nos estágios, por exemplo, mas foram adicionadas disciplinas, como História da Educação, que Cosmos coloca como sendo relacionada à Didática, o que não é, pois está dentro de disciplinas que podemos englobá-las nos fundamentos da educação.

É nesse movimento que percebemos que o não dito, como assevera Bakhtin (2014), fala muito. Neste segmento*:* "Novas disciplinas foram incorporadas, que não tinham, voltados às disciplinas didáticas, como eu dei o exemplo, Currículo e Competência, História da Educação, Didática da Geografia... Nós, inclusive, criamos uma: Gestão Escolar e Comunicação", fica evidente que Cosmos junta em uma categoria só o que estamos chamando de disciplinas voltadas à Didática das disciplinas voltadas à Pedagogia, que são mais amplas, pois envolvem todo o processo de formação de professores que devem sair minimamente preparados para conhecer o fenômeno educativo, que ultrapassa a dimensão do ensino e da aprendizagem.

Além disso, Cosmos reforça a importância da integração entre teoria e prática, ao defender a incorporação das práticas pedagógicas dentro das disciplinas teóricas. Essa decisão, apresentada como uma resposta às fragilidades observadas na formação anterior, rompe com a lógica fragmentada e compartimentada entre o "saber" e o "fazer", aproximando-se do que Libâneo apresenta no primeiro capítulo do livro *A didática em questão*, organizado por Candau (2012), como as três dimensões do fazer docente, sendo a necessidade de o *saber ser* (postura crítica frente ao mundo por meio de um posicionamento crítico e ativo na realidade a qual se encontra; o *saber* (relacionado a dimensão teórico-epistemológica, ou seja, mobilizar os saberes historicamente acumulados em sua prática); e o *saber fazer* (conhecimento técnico da docência).

A crítica ao modelo anterior, no qual as práticas funcionavam como "disciplinas teóricas disfarçadas", evidencia uma postura comprometida com uma formação que não apenas reproduza conteúdos, mas que propicie experiências concretas e situadas de aprendizagem docente.

Outrossim, podemos perceber que neste discursos as vozes que mais ecoam, no que se refere aos aspectos polifônicos (Brait, 2006), são: a voz oficial do Estado, presente nas normativas do MEC e como elas reverberam, mesmo que com caráter de obrigatoriedade, na narrativa do entrevistado; as vozes dos docentes do Departamento de Geografia, que se entrecruzam em um jogo de disputa pelas disciplinas e suas cargas horárias no currículo; e a voz institucional, que se manifesta na produção da identidade do curso no CAPF.

Assim, o discurso de Cosmos, apesar das contradições, expressa uma racionalidade formativa que compreende a Didática como eixo estruturante do currículo, mediando as exigências legais com os princípios pedagógicos da universidade pública e reafirmando a necessidade de formar professores críticos, conscientes e preparados para os desafios da educação básica.

Na sequência, a questão 3 traz: *Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a)?* Cosmos acrescenta algumas informações por meio da sua fala, tendo em vista que ele já respondeu em partes o que foi perguntado nas suas respostas anteriores. Logo, ele diz:

> *Eu só reforço o seguinte: que analisando a perspectiva, o lugar que ocupa, por exemplo, a didática e as disciplinas didáticas, que, no curso de geografia da UERN, eu penso que há dois momentos, há um momento de resistência do nosso grupo, que é natural e tem a ver com a formação que cada um recebeu e como cada um encara também a educação, encara uma licenciatura. Isso tudo é compreensível. [...]*
> *Neste nesse sentido, eu compreendo muito bem o contexto o contexto de constituição do curso de Geografia muito mais como um curso voltado para formação pesquisadores do que para formar professores. Foi necessário um tempinho aí, você está vendo que este tempinho foi quase 20 anos para gente entregar, hoje, um projeto pedagógico que eu considero, de todos que nós tivemos, o melhor. O melhor para formação docente, para a formação inicial dos nossos professores.*
> *E por que eu considero o melhor? Não só porque nós temos hoje um leque muito maior de disciplinas voltadas ao ensino, conectadas com o campo da pedagogia. Outras, especialmente voltadas o ensino de geografia, que estavam ausentes até então, que exemplo de Didática da Geografia. Esse é um exemplo. E tem outros aqui, porque são muitas disciplinas e eu acabo não me lembrando aqui. Mas, principalmente, eu acho fundamental é que essa resistência inicial a encarar a licenciatura como curso de formação professores, ela quase não existe mais hoje no nosso departamento.*
> *[...]Então hoje a gente tem uma outra mentalidade do nosso corpo docente com relação à formação professores, a gente continua fazendo pesquisa, continua fazendo extensão normal. Mas nos projetos de extensão, projetos de pesquisa, muitos são voltados ao ensino de geografia hoje.*
> *Os trabalhos de conclusão de curso, que no início era só sobre temas da Geografia Geral, hoje, a maioria, é sobre o ensino de geografia. [...] É compreensível do ponto de vista do todo esse contexto que eu relato para você. É isso.* (Cosmos, 2025).

O discurso de Cosmos para a *questão 3* reflete um processo de reconstrução identitária e epistemológica no interior do curso de Geografia da UERN, marcado pela transição de uma lógica bacharelesca para uma lógica formativa voltada à docência. É justamente nesse processo que podemos analisar as marcas interdiscursivas (Fernandes, 2013), pois fica bem evidente a referência à memória institucional e coletiva, na qual reconhece a existência de uma "resistência inicial" dos docentes, resultado direto da formação e da trajetória de muitos professores oriundos de contextos voltados à pesquisa e não à licenciatura. Para tanto:

> A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2015, p. 31).

Ao revisitar esse percurso, Cosmos não apenas retoma mais uma vez o processo histórico, mas revela as tensões ideológicas que permeiam a constituição dos cursos de formação docente, frequentemente marcados por disputas simbólicas entre o saber científico e o saber pedagógico.

Em sua narrativa, observa-se a presença de um discurso de virada formativa, em que Cosmos expressa orgulho e satisfação pelo amadurecimento do projeto pedagógico atual, que ele considera "o melhor para a formação inicial dos professores". Entretanto, percebemos que ele insiste em destacar aquilo que já percebemos uma contradição, de que as disciplinas de fundamentos da educação são entendidas na mesma categoria do que as voltadas ao ensino.

Essa avaliação não é apenas técnica, mas carrega um sentido político e ético, pois associa a qualidade do curso à ampliação das disciplinas voltadas ao ensino, à pedagogia e, especialmente, à Didática da Geografia, o que em suas palavras é expresso como: "Não só porque nós temos hoje um leque muito maior de disciplinas voltadas ao ensino, conectadas com o campo da pedagogia". Tal mudança representa mais do que uma simples reestruturação curricular, trata-se de uma transformação cultural no interior do departamento, que passou a reconhecer a docência como eixo estruturante da licenciatura. Para tanto, é evidente como o campo ideológico do respondente se faz presente, inclusive reverberando a voz institucional do seu próprio Departamento na UERN. Esse movimento é comum na construção discursiva, pois como percebemos a partir de Bakhtin (2014), o nosso discurso traz dentro dele muitos outros discursos que o formam, ou seja, ele não é isolado.

Ademais, conseguimos perceber, em relação à polifonia (Brait, 2006), a predominância da voz institucional ao marcar as disputas entre os interesses dos docentes do Departamento de Geografia, assim como na *questão 2*. Há também a presença da voz acadêmico-pedagógica, revelando as perspectivas que se coloca nas mudanças das cargas horárias em vista de tentar proporcionar um espaço formativo que dê conta de fornecer os aspectos teórico-práticos necessários a um Desenvolvimento Profissional Docente (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024) crítico e socialmente engajado. Sigamos adiante para a penúltima pergunta feita ao entrevistado.

Para a questão 4*: De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?* obtivemos a seguinte resposta:

> *Eu compreendo que essa foi a grande virada que nós conseguimos, a partir desse todo esse movimento, digamos assim, pedagógico que acabei de descrever aqui. Porque hoje o nosso aluno já tem, desde o início do curso, uma compreensão melhor do que ele veio fazer na universidade, do que ele veio fazer especialmente no curso de geografia. Porque ele já recebe uma formação focado na licenciatura desde os primeiros períodos, não só no ponto de vista dessas disciplinas que são ofertadas também já no início do curso, nos primeiros períodos do curso, como também na nossa prática que foi modificada, de todos nós professores.*
> *Embora haja assim ainda uma certa reticência de um ou outro professor. Uma dificuldade que um ou outro professor tem naturalmente, porque eu não vou dizer que todos os docentes do departamento de geografia têm, digamos assim, um conhecimento pedagógico necessário para lecionar os conteúdos, porque na verdade não tem. Não há porque mentir com relação a isso.*
> *Existe uma formação que cada um recebeu e a gente tem naturalmente que buscar estar em formação, né, continuar com essa formação. A gente encontra, naturalmente, uma dificuldade ainda assim em alguns colegas em conhecer, por exemplo, a área da educação, conhecer as novas teorias do ensino, conhecer as novas teorias da aprendizagem, que são muitas, buscar fazer a relação com as suas disciplinas. Então, isso a gente encontra de uma certa dificuldade com relação a isso. Mas nós temos bons avanços nesse sentido, por exemplo.*
> *[...]Então, do ponto de vista da formação do professor, hoje, o graduando que entra no curso de geografia, ele seguramente sai muito mais preparado... e eu tenho certeza de que ele consegue se identificar muito mais facilmente com a docência e com o ensino de geografia do que o fazia no passado por causa desse rearranjo nas disciplinas didáticas que nós propusemos aí* (Cosmos, 2025).

O discurso de Cosmos evidencia um processo de transformação profunda no curso de Geografia, marcado por um movimento de reconstrução curricular e de mudança na própria compreensão do que significa formar professores. Ele descreve essa transformação como uma "grande virada", resultado de um esforço coletivo que buscou reposicionar a licenciatura como eixo central da formação, superando uma tradição de orientação predominantemente voltada à pesquisa. Essa reconfiguração do curso, segundo o docente, possibilitou uma aproximação mais orgânica entre teoria e prática, de modo que o aluno passa a compreender, desde os primeiros períodos, o sentido e a finalidade da docência em Geografia. Nesse contexto, o discurso revela um deslocamento importante: o foco deixa de estar na mera transmissão de conteúdos geográficos e passa a se concentrar na formação crítica e pedagógica do futuro professor, o que representa um avanço no campo da didática e no modo como se concebe a função social de um curso de formação de professores.

Para os aspectos polifônicos (Brait, 2006), o discurso é atravessado por uma voz institucional e pedagógica, que assume um tom de legitimação das mudanças curriculares

implementadas no curso de Geografia, apresentadas como uma “grande virada” na formação docente. Essa voz constrói sentidos positivos ao associar o rearranjo das disciplinas didáticas a uma maior clareza identitária dos licenciandos desde o início do curso, dialogando com a *ecoformação* apresentada por Nóvoa (2010), ao destacar como ambiente, que neste caso é o espaço formativo da universidade no qual se desdobra o currículo e as intencionalidades formativas dentro de um contexto sociocultural, com a intensão de proporcionar um espaço pedagogicamente pensado para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao mesmo tempo, emerge uma voz formativa, que defende a formação continuada como necessidade permanente, reforçando a ideia de que a identidade docente se constrói de modo processual, marcada por avanços, conflitos e ressignificações (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Em uma leitura bakhtiniana do interdiscurso, Cosmos reflete um movimento dialógico (Bakhtin, 2014) entre passado e presente, em que o discurso da tradição disciplinar convive, em tensão, com discursos emergentes de uma pedagogia comprometida com a formação humana. Essa tensão, longe de ser um obstáculo, torna-se produtiva, pois é nela que o sentido da mudança se constrói. O docente enuncia a transformação do curso como resultado de uma prática discursiva que foi sendo elaborada no cotidiano, nas reuniões, nos projetos e nas experiências de sala de aula.

Além disso, Cosmos reconhece que esse processo de mudança não se deu de forma linear, mas envolveu tensões, resistências e desafios relacionados à própria formação dos docentes universitários. Ao afirmar que nem todos os professores do departamento possuem um “conhecimento pedagógico necessário” para ensinar, ele explicita uma contradição estrutural que atravessa a docência no ensino superior: a distância entre a formação dentro de uma área específica e o domínio dos saberes pedagógicos. Contudo, essa constatação não aparece em seu discurso de forma negativa, mas como um convite à reflexão e à formação continuada, o que engaja sua fala na perspectiva do DPD, que visa a consciência do sujeito docente de sua realidade para se colocar em um movimento de busca por aperfeiçoamento profissional com a intencionalidade de aprimorar seu ser/fazer docente (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Assim, sua narrativa traduz um compromisso com uma didática crítica e transformadora (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), que não apenas reorganiza currículos, mas também (re)significa identidades docentes e práticas pedagógicas. Trata-se de um processo em que o ensino de Geografia deixa de ser visto como mera aplicação de teorias, o

que para Freire (2020a) seria uma concepção bancária de ensino, e passa a ser entendido como um campo de produção de saberes, de intervenção e de emancipação.

Por último, na questão 5: *Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?* Cosmos responde:

> *[...] só reforço isso: se for analisar o projeto do ponto de vista quantitativo, essa dimensão histórica, contextual, constrói um pouco, nesse sentido, a ideia de que, poxa, as cargas horárias diminuíram [...] porque eu me lembrei aqui, por exemplo, tradicionalmente as licenciaturas têm sociologia da educação e filosofia da educação. No nosso novo projeto pedagógico, que era uma disciplina de 60 horas, nós as aglutinamos em uma única disciplina de 75. E compreendemos que não, digamos assim, que não ocasionou uma perda substancial para o aluno em termos de aprendizagem desses conteúdos.*
> *Em compensação, a gente criou uma nova disciplina, chamada Teoria da Educação e Teorias da Aprendizagem. Porque a gente sente a necessidade, inclusive focado pelas demandas recentes da educação, de que todo aluno aprende, de que todo aluno pode aprender. E para isso é necessário que o professor de geografia conheça as novas teorias da aprendizagem. Inclusive a gente deixou de fora algumas que a gente considera, como behaviorismo, que não faz sentido ter isso selecionado na licenciatura, certo? É um campo de conhecimento muito específico, e no ensino, na educação básica, não faz sentido.*
> *Então a gente foi fazendo algumas modificações partindo das teorias modernas e contemporâneas da aprendizagem. A gente quer se concentrar naquilo que realmente está atualizado no conhecimento, entendeu? Então se a gente reduziu num campo, aglutinou numa disciplina, aglutinou noutra, a gente conseguiu, por outra parte, expandir os horizontes formativos dos alunos incorporando outras disciplinas, outros conhecimentos, que a gente não tinha e que eles necessitam, assim como naturalmente, também necessita um professor que vai se formar em história, um professor que vai se formar em português, e assim por diante.*
> *Então nós demos muito mais opções hoje para os nossos alunos, do ponto de vista da formação pedagógica deles, e da formação didática deles. E isso, para mim, foi um ganho. Além dessa relação teoria e prática que a gente conseguiu implementar hoje, que está bem visível naquilo que a gente faz e as Unidades Curriculares de Extensão que a gente oferta [...]*
> *Isso faz com que o aluno compreenda melhor o espaço em que vive, o que para um geógrafo é importante. A coisa mais importante de um professor de geografia é compreender lugar em que vive. E até, digamos assim, algo fundamental, que não pode um geógrafo... um professor vai lecionar no Ceará e não conhece a realidade do Ceará, vai estudar em Garanhuns, em Penambuco, e não conhece. Então a gente consegue, a partir dessas novas é Unidades Curriculares que a gente implementou aí, certo?* (Cosmos, 2025).

O discurso de Cosmos, revela uma visão amadurecida e crítica sobre o processo de reestruturação curricular e o fortalecimento das disciplinas didáticas no curso de Geografia. Sua fala demonstra um esforço em articular as dimensões quantitativa e qualitativa da formação docente, rejeitando uma análise meramente numérica das cargas horárias e enfatizando a importância do conteúdo e da intencionalidade pedagógica das mudanças. Ao explicar que disciplinas tradicionais foram aglutinadas para abrir espaço à criação de novos

componentes curriculares, como *Teoria da Educação e Teorias da Aprendizagem*, Cosmos evidencia uma busca por atualização e pertinência formativa.

Contudo, esse movimento de aglutinação de disciplinas, no qual a carga horária que era ocupada por um número maior de componentes curriculares é sintetizada em um componente "maior" de 75 horas traz à tona, mais uma vez, aquela contradição de aumento inversamente proporcional. Porque, ao pensarmos bem, uma disciplina é criada para dar conta de ementas que eram de pelo menos duas anteriormente, até que ponto isso favorece a formação inicial de professores? Esse é um ponto a se (re)pensar, mas, ao que tudo indica pela fala de Cosmos, foi levado em consideração.

Conseguimos observar aspetos interdiscursivos (Orlandi, 2015) se manifestam a partir do constante movimento entre a memória da formação docente tradicional e as exigências atuais que atravessam a reorganização curricular das licenciaturas. Contudo, esse dizer é reatualizado na formulação ao justificar a aglutinação das disciplinas e a criação de novos componentes, produzindo sentidos que deslocam o foco da quantidade de carga horária para a pertinência formativa.

Nesse jogo entre constituição e formulação, o discurso se filia às demandas contemporâneas da educação, especialmente o que Cosmos chama de: "das teorias modernas e contemporâneas da aprendizagem", à centralidade do aluno e à articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que silencia perspectivas consideradas pouco relevantes para a educação básica, como é o caso do behaviorismo, que segundo ele "não faz sentido ter isso selecionado na licenciatura, certo? É um campo de conhecimento muito específico, e no ensino, na educação básica, não faz sentido". Assim, os sentidos produzidos resultam de posicionamentos ideológicos do Departamento de Geografia acerca das concepções de ensino que devem ou não ser estudadas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o docente destaca que as modificações curriculares trouxeram ganhos que, na visão dele, são efetivos para a formação pedagógica e didática dos alunos, sobretudo ao ampliar as oportunidades de vivência prática por meio das Unidades Curriculares de Extensão (UCEs). Essa aproximação com o cotidiano escolar e com o território em que o futuro professor atuará reforça uma concepção de ensino que valoriza o contexto, o lugar e a realidade sociocultural como elementos constitutivos do saber geográfico e pedagógico. Ao afirmar que "a coisa mais importante de um professor de Geografia é compreender o lugar em que vive", Cosmos insere em seu discurso uma dimensão ética e política da docência, ancorada na valorização do espaço vivido e na construção de uma consciência crítica sobre o

território. Essa postura evidencia uma didática comprometida com a realidade local e com a educação pública, em que teoria e prática se encontram no diálogo entre universidade e comunidade. Essa é uma visão ampla de pensar os conhecimentos inseridos na realidade em que se vive, o que lembra o movimento de Freire (2020a) ao propor uma educação contextualizada pela própria vida dos educandos.

Sob a ótica de bakhtiniana, o discurso de Cosmos manifesta uma pluralidade de vozes, a do Departamento de Geografia, a do professor de nível superior e a do pesquisador, que se entrecruzam na construção de sentidos sobre o papel da didática na formação docente. O seu enunciado carrega marcas de uma experiência coletiva, construída em meio a embates, negociações e aprendizagens compartilhadas no interior do curso. Neste ensejo, é possível perceber como a reestruturação curricular se transforma em um ato responsivo e ético, orientado pela escuta das necessidades formativas dos estudantes e pela leitura crítica do contexto educacional. Aqui encontramos mais uma conexão com Freire (2020b), que afirma que educar exige ética e responsabilidade para se chegar a uma autonomia docente e uma docência que possibilite o desenvolvimento da autonomia nos educandos.

Portanto, o discurso de Cosmos, de forma geral, não apenas descreve uma reorganização de disciplinas, mas expressa um projeto formativo mais amplo, um compromisso com a construção de uma docência que une conhecimento científico, sensibilidade social e engajamento político na defesa da escola pública e da educação de qualidade. Na sequência, temos a análise da última entrevistada.

O último discurso a ser analisado é o de Orquídea. Ela é uma professora graduada em Engenharia Civil, que por gostar muito da docência decidiu fazer Mestrado em Ensino e, em seguida, graduação em Pedagogia. Atualmente Orquídea é doutoranda em Ensino. Sua experiência profissional na docência é praticamente voltada ao Ensino Superior, no qual ficou dois anos como professora substituta no IFRN, e hoje está como substituta na UERN. Em ambos os casos ela lecionou/leciona didática. Além disso, vale salientar que essa docente foi designada, na UERN, para a disciplina de Didática no curso de Letras Português.

Para a primeira questão (*Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?*), Orquídea responde:

> *[...]de modo geral, eu vejo como eixo que estrutura essa formação. E eu identifico isso a partir da ausência que eu percebi no meu curso inicial.*
> *Então ter essas disciplinas nas licenciaturas é o eixo estruturante, porque por meio delas [...] o licenciando vai poder refletir sobre o próprio ato de ensinar. Então, esse conjunto de disciplinas, não quer dizer, um conjunto de métodos, um conjunto de*

> *técnicas, mas um campo teórico e prático que vai problematizar esse processo de ensino e aprendizagem e vai trazer o que eu senti falta no meu outro curso. A articulação com intencionalidade pedagógica, com conhecimento, a realidade social, o entendimento de que ensinar é uma ação mediada. Mediada por concepções de educação, por concepções de conhecimento, de sujeito, de sociedade. Então, acredito que a importância vem, sobretudo, por perceber que o professor, na sua formação, vai identificar a sua postura, suas decisões. As suas aulas, em si, nunca vão pelo caminho da neutralidade, mas ela vai ser atravessada por esses valores, por essas escolhas, por essas finalidades. E eu acredito que esse conjunto de disciplinas vai contribuir para o desenvolvimento dessa postura mais crítica, mais reflexiva sobre sua própria prática, mais entendida a respeito do papel social da escola. Seria isso o papel* (Orquídea, 2025).

A análise do discurso de Orquídea revela diversos aspectos interdiscursivos (Bakhtin 2024) por meio de uma compreensão amadurecida e profundamente reflexiva sobre o papel das disciplinas didáticas na formação inicial de professores. Ao considerar essas disciplinas como o "eixo estruturante" da licenciatura, a professora situa a didática não como um conjunto instrumental de técnicas ou métodos, mas como um campo teórico-prático que problematiza o ensino e a aprendizagem. Essa visão rompe com perspectivas reducionistas e tecnicistas, reafirmando a didática como espaço de mediação entre teoria e prática, entre conhecimento e realidade social. Essa visão coaduna justamente com uma perspectiva crítica da Didática (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023) e com a ideia de que ensinar exige convicção de que a mudança é possível (Freire, 2020b).

Ao mencionar a "ausência" desse eixo em sua própria formação, Orquídea mobiliza um discurso de autocrítica formativa, resgatando aspectos da memória, que evidenciam o caráter experiencial, necessário para um DPD crítico e socialmente engajado na mudança da realidade a qual se vive (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2023) e dialógico da construção do saber docente, em consonância com a perspectiva de que a palavra é sempre atravessada pela vivência e pela alteridade (Bakhtin, 2014).

Em outro plano de sentido, o discurso de Orquídea traduz um posicionamento ético e político sobre o ensinar. Ao afirmar que o ato educativo "nunca vai pelo caminho da neutralidade", ela expressa uma concepção freiriana da docência como prática social, mediada por valores, escolhas e finalidades (Freire, 2020b). Assim, a didática aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do professor em formação, permitindo que este reconheça o papel social da escola e a intencionalidade que perpassa o ato de ensinar.

Quanta a polifonia (Brait, 2006), fica evidente como a voz acadêmico-pedagógica se mobiliza dentro de uma concepção crítica do que é Didática: "um campo teórico e prático que

vai problematizar esse processo de ensino e aprendizagem", coadunando com a visão dessa área da Pedagogia que defendemos ser tão essencial para se pensar dentro do fenômeno educativo em via da possibilitar a construção de um ensino crítico e emancipador (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023). Conseguimos, ainda, observar a narrativa de Orquídea se intercalando com a voz da experiência por ter passado por situações nas quais os conhecimentos didáticos foram necessários em se processo formativo.

Seguindo para a segunda questão durante a entrevista (*Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?*), a entrevistada diz:

> *Eu vou precisar mobilizar no início dessa resposta a minha surpresa não tanto agradável de ter chegado à instituição como professora substituta e ter visto essa carga horária, na licenciatura em Letras Vernáculas, que foi o meu primeiro contato com a disciplina de Didática Geral. E aí me disseram se uma disciplina de 30 horas, então eu tinha 15 encontros de duas aulas ali. Eu senti uma clara limitação.*
> *Quando eu pensava poder trabalhar os aspectos conceituais, o desenvolvimento histórico, o papel de lidar, na formação do professor, os saberes necessários para com a formação docente e a prática educativa, a intencionalidade do ensino. Meu semestre já estava acabando ali, e eu ainda precisava trabalhar a didática em movimento, a importância do planejamento, os componentes de estruturantes do plano de aula.*
> *Eu senti um impacto, porque são muitas coisas importantes que transformariam totalmente aqueles futuros professores e eles não vão conseguir discutir, não vão conseguir mobilizar esses conhecimentos, não vão se apropriar dessas discussões [...]*
> *Eu percebo que essas mudanças na carga horária das disciplinas, sobretudo de Didática, dentre os outros componentes também voltados afetar a formação pedagógica, pelo menos em minha leitura, reflete um movimento de esvaziamento. É o termo que eu consigo pensar agora... esvaziamento da dimensão formativa do curso de licenciatura, porque quando se reduz o tempo destinado a essas disciplinas, a gente também está reduzindo o espaço para reflexão sobre ensinar e sobre o papel social do professor.*
> *Essas alterações curriculares, do meu ponto de vista, mesmo que não sejam justificadas pelas demandas de em adequação às novas diretrizes, ou então, por um enxugamento dos cursos, ela reflete um visor ainda muito tecnicista da formação docente, como se só aqueles conteúdos fossem dar contas daquelas dimensões. É como se a docência ela pudesse ser reduzida às disciplinas, puramente aos saberes disciplinares mesmo, aqueles conteúdos mais específicos e isso vai desconfigurar a ideia da formação dos docentes, vai desconsiderar que o ato ensino exige esses saberes, exige planejamento, intencionalidade, sensibilidade, compromisso ético, que são aspectos que a gente discute onde? Nas disciplinas de formação docente, nas didáticas, nos estágios supervisionados...*
> *Assim, de forma bem prática, eu percebo que essa diminuição tem empobrecido o curso. Porque vai afetar diretamente o processo de amadurecimento pedagógico desses licenciandos. Eu não vejo como maturar esses professores, sem que eles se aprofundem nessas discussões. No tempo que antes era dada discussão, a experimentação à análise crítica sempre foi um substituído por uma formação mais puramente conteudista, mais superficial, menos reflexiva. Pode preocupar, porque eu vejo que nessas disciplinas é que a gente compreende o como e o porquê ensinar. Eu não conseguiria pensar em outra disciplina que problematizasse eu como e o por quê... Eu acho que é isso* (Orquídea, 2025).

O discurso de Orquídea, em resposta à segunda questão, evidencia um posicionamento crítico diante das mudanças na carga horária das disciplinas didáticas, interpretadas por ela como um processo de esvaziamento da dimensão formativa dos cursos de licenciatura. Sua fala é atravessada por uma indignação ética e pedagógica, revelada desde o início, quando expressa "surpresa não tão agradável" ao deparar-se com a limitação temporal da Didática Geral. A professora articula sua experiência concreta, o pouco tempo disponível para desenvolver conteúdos essenciais à formação docente, a uma reflexão teórica mais ampla sobre o sentido político das reformas curriculares. Assim, a redução da carga horária não é percebida apenas como um dado técnico ou administrativo, mas como um sintoma de um projeto de formação que tende à fragmentação do saber docente.

A análise do interdiscurso (Bakhtin, 2014) permite observar uma clara filiação à perspectiva da pedagogia crítica, especialmente o que é delineado por Freire (2020b) na *Pedagogia da Autonomia*, ao enfatizar que o ensino exige planejamento, intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético. Orquídea reconhece que a formação docente não se resume ao domínio de conteúdos disciplinares, mas se constrói no espaço das disciplinas relacionadas à didática e dos estágios supervisionados, onde o licenciando é provocado a refletir sobre o "como" e o "porquê" ensinar. Esse é um posicionamento bem presente em Libâneo (2013) e Pimenta (2012), onde ambos os autores, de formas diferentes, discutem a Didática como base estruturante e necessária para o exercício da docência.

Ao nomear o fenômeno como "empobrecimento do curso", a docente Orquídea denuncia o enfraquecimento da função emancipadora da formação, que cede lugar a uma lógica de produtividade e eficiência. Para tanto, ele destaca: "Eu não vejo como maturar esses professores, sem que eles se aprofundem nessas discussões", o que aponta para como Libâneo (2013) assevera ser necessário o tempo para ação e a reflexão sobre a ação. Tolher esse espaço é restringir as possibilidades da própria disciplina.

No discurso de Orquídea, evidencia-se alguns pontos referentes à polifonia (Brait, 2006), marcada inicialmente pela voz da experiência docente, mobilizada a partir da surpresa e do impacto vivenciados ao assumir a disciplina de Didática Geral com carga horária reduzida, quando afirma que sentiu "uma clara limitação" diante de apenas "30 horas" para tratar de conteúdos estruturantes da formação docente. Essa voz experiencial se articula a uma voz pedagógica e formativa, ao enumerar elementos como os aspectos conceituais, o desenvolvimento histórico da didática, os saberes docentes, a intencionalidade do ensino e o

planejamento, construindo o sentido de que a docência exige um conjunto complexo de conhecimentos que não pode ser comprimido sem perdas significativas.

Ao mesmo tempo, emerge uma voz crítica, que interpreta a redução da carga horária como um "movimento de esvaziamento da dimensão formativa do curso de licenciatura", associando essa mudança curricular a uma lógica que restringe o espaço de reflexão sobre o ensinar e o papel social do professor. Essa crítica se intensifica quando o discurso incorpora uma voz político-ideológica, ao caracterizar as alterações curriculares como expressão de uma visão "tecnicista da formação docente", que reduz a docência aos saberes disciplinares e desconsidera dimensões como sensibilidade, compromisso ético e intencionalidade pedagógica, tradicionalmente discutidas nas didáticas e nos estágios supervisionados. A articulação dessas vozes produz um sentido de empobrecimento formativo, no qual a substituição da reflexão, da experimentação e da análise crítica por uma formação "mais conteudista" compromete o amadurecimento pedagógico dos licenciandos e fragiliza a compreensão do "como e do porquê ensinar", apontados como centrais para a constituição da identidade docente.

Nesse sentido, o discurso de Orquídea reforça a ideia de que o tempo pedagógico é também tempo de reflexão e de construção identitária do professor, e que a redução da carga horária das disciplinas didáticas compromete não apenas o domínio teórico-prático, o que percebemos que prejudica o DPD e o próprio processo de amadurecimento profissional e humano dos futuros docentes, que como bem demonstra Nóvoa (2010), estão interligados, pois não podemos enxergar separadamente o indivíduo civil e social do indivíduo docente. Essa leitura, sustentada por sua experiência e pelo olhar sensível sobre o cotidiano formativo, revela uma compreensão dialógica e comprometida com uma educação crítica, contextualizada e humanizadora.

Para a terceira questão (*Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a)?*), Orquídea vai dizer:

> *Anteriormente ao IF, eu só dei aula em uma única instituição de ensino superior. Mas eu estive com Didática em dois contextos. O primeiro contexto foi o da licenciatura em química, certo? E dei aula também no contexto da especialização, na disciplina de Didática [...]*
> *Então, quando eu ministrei as disciplinas a carga horária era mais completa e o tempo que eu tinha para ensinar me possibilitava uma formação mais profunda, uma formação mais dialógica, até porque havia espaço para eu construir com os meus alunos essa compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem. Eu conseguia discutir os fundamentos, planejamentos, as estratégias e, principalmente os desafios que há na sala aula. [...] A gente tinha carga horária para trabalhar competências e habilidades, por exemplo, a gente carga horária para falar das relações interativas na sala de aula, o papel do professor, o papel do*

> *aluno... das abordagens transdisciplinar e interdisciplinar, que são pontos que sofrem redução. A gente tenta escolher as principais coisas para que os alunos não sofram tanto essa ausência, mas ainda assim eu sempre me indispus, mais porque empobrece a sobretudo as discussões. Na tentativa de que o aluno alcance o máximo possível do que ele deveria aprender em didática.*
> *A gente tem um empobrecimento das discussões. Não por falta de interesse deles, não por falta do interesse docente, mas pela ausência do tempo, porque se meu tempo é reduzido e eu tenho ali uma quantidade de conteúdos a cumprir e discussões a fazer... o aprofundamento vai ser menor, eu vou estabelecer menos conexões entre teoria e prática.*
> *Em muitos momentos eu sinto que eu fico restrita ao essencial. Eu escolho, eu faço escolhas. Certo que a gente escolhe como docente faz isso o tempo todo, mas eu escolho o essencial e eu não consigo desenvolver todos os conteúdos com a mesma densidade reflexiva que a Didática exige.*
> *Então, essa é uma mudança reforça uma lógica de formação, que eu acredito até caminhar um pouco na contramão da ideia de docência. Porque a didática precisa de tempo para dialogar, experimentar... Entre uma vez que eu fui professora de Didática e essa que eu sou agora, né? Eu percebo o espaço, e o verifico um pouco enfraquecido, certo? E que é principalmente os licenciados que perdem, porque seria nessa disciplina uma oportunidade muito grande deles construírem uma identidade profissional mais crítica e mais consciente e isso tem enfraquecido a partir do momento que as discussões também são* (Orquídea, 2025).

O discurso de Orquídea, ao responder à terceira questão, aprofunda sua crítica ao processo de redução da carga horária das disciplinas didáticas, agora a partir de uma perspectiva vivida na prática docente universitária. Sua fala assume um tom reflexivo e experiencial, revelando a perda de densidade formativa e dialógica decorrente das mudanças curriculares. Ao comparar momentos distintos de sua trajetória, quando ministrava didática em cursos com maior tempo de duração e na atualidade, a professora evidencia como a limitação temporal compromete a possibilidade de uma formação profunda, interativa e crítica, que valorize o diálogo, a experimentação e a articulação entre teoria e prática. O tempo, em sua leitura, deixa de ser um espaço de maturação intelectual e ética e passa a funcionar como um recurso escasso, que impõe escolhas restritivas e impede o desenvolvimento integral dos saberes docentes.

Deste modo, dentro da interdiscursividade (Orlandi, 20150, observamos como o discurso de Orquídea é essencial para percebermos algumas coisas que já havíamos discutido nos fundamentos teóricos. Uma delas é como a concepção crítica da Didática não é uma utopia, mas sim se apresente como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais (Veiga, 2014). Outra é a própria maneira como muitas ideias se encarnam na Didática, seja através de uma visão Multidimensional Cítica-emancipatória, fundamentada na Dialética Materialista, Intercultural e Decolonial (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), emancipatória (Freire, 2020a), entre outras. Ou seja, muito do que aqui foi discutido ganha, na fala da entrevista, causa razão e circunstância. Não estamos defendendo uma Didática do

impossível ou irreal, mas sim uma Didática que a nossa própria realidade nos impele defender para se chegar a uma formação de professores mais condizente com os desafios da docência na atualidade. Isso também mostra o movimento interdiscursivo (Bakhtin, 2014) que a respondente faz, trazendo em seu posicionamento a voz desses diversos autores.

Orquídea mobiliza exemplos concretos de práticas pedagógicas a partir de suas memórias, uma marca que segundo Orlandi (2015) é bem presente no interdiscurso, como as dinâmicas de problematização de situações da sala de aula, para ilustrar o tipo de abordagem formativa que se torna inviável diante da redução da carga horária. Essas experiências, marcadas pela valorização do diálogo e da reflexão, remetem a uma perspectiva freiriana de educação, entendida como prática de liberdade e espaço de construção coletiva do conhecimento (Freire, 2014). Ao afirmar que "a didática precisa de tempo para dialogar e experimentar", Orquídea ressalta a dimensão processual da formação docente, em oposição à lógica imediatista e conteudista que ganha força nos currículos atuais.

Ao afirmar que os principais prejudicados são "os licenciandos", a entrevistada revela um posicionamento ético e político em defesa da qualidade da formação inicial e da centralidade da Didática como eixo de humanização e de fortalecimento da docência. Assim, sua fala se articula a um movimento de resistência às políticas de racionalização curricular e reafirma o papel da Didática como espaço de formação crítica e emancipadora, fundamental para a consolidação do projeto de uma educação pública comprometida com a transformação social.

No discurso de Orquídea, evidencia-se a articulação de múltiplas vozes (Brait, 2006) que constroem uma leitura crítica sobre as mudanças na carga horária da Didática. Inicialmente, emerge a voz da experiência profissional, ao situar sua trajetória anterior em contextos nos quais a disciplina dispunha de uma carga horária "mais completa", o que possibilitava uma formação "mais profunda" e "mais dialógica", ancorada na construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem. Essa voz experiencial se entrelaça a uma voz pedagógica, que valoriza o tempo como condição para discutir fundamentos, planejamento, estratégias, relações interativas em sala de aula e abordagens inter/transdisciplinares, compreendidas como dimensões constitutivas da docência.

Logo, ao afirmar que hoje precisa "escolher o essencial" e que o aprofundamento "vai ser menor", o discurso incorpora uma voz de tensão, marcada pela consciência do limite imposto pela redução do tempo, que não decorre da falta de interesse discente ou docente, mas da própria organização curricular. Por fim, sobressai uma voz crítica e avaliativa, que

interpreta essa mudança como reforço de uma lógica formativa que “caminha um pouco na contramão da ideia de docência”, produzindo o empobrecimento das discussões e o enfraquecimento de um espaço fundamental para a construção de uma identidade profissional “mais crítica e mais consciente”. A polifonia (Brait, 2006) do enunciado revela, assim, um discurso que não apenas descreve a redução da carga horária, mas a ressignifica como perda formativa e como ameaça ao amadurecimento pedagógico dos licenciandos. Sigamos a diante.

Como resposta a quarta questão (*De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?*), a entrevistada disse:

> *Eu entendo que a formação didática na graduação é essencial para que o futuro professor. No caso dos nossos licenciandos, eles compreendam à docência para além de um ato técnico certo, eu vou começar por essa ideia.*
> *Compreender a docência para além desse ato técnico, exige entender a docência como prática social que envolve essa leitura crítica da realidade. Que é o que a gente busca. Então quando a Didática ela é bem trabalhada, eu entendo que o licenciando passa compreender que ensinar não é só transmitir um conteúdo, mas ele está intervindo de alguma forma no mundo. Ele está exprimindo suas ideias, ele está deixando alguma marca.*
> *E eu compreendo que um docente que não teve esse espaço durante a graduação, para refletir sobre o sentido ensinar, para entender as condições concretas das escolas públicas, para pensar nas desigualdades, que são muitas, para pensar nas dificuldades que ele vai encontrar nesse contexto, nos desafios que atravessam o cotidiano escolar e que ele vai precisar lidar.*
> *Eu acho inviável, impossível, que um aluno que não tenha discutido isso de forma aprofundada, consiga agir de forma a se comprometer e transformar essa realidade. Ele até vai poder identificar. Ele até vai poder perceber que precisa de alguma intervenção, mas eu acredito muito pouco no compromisso com a transformação se ele não tiver aprofundado essas discussões. Porque se a Didática contribui para que o professor entenda a escola com esse espaço de resistência, de emancipação, e não como lugar de reprodução, então o aluno precisa passar por essas discussões para ele conseguir viver um contexto da educação como um professor que emancipa, e não como um professor que reproduz.*
> *Essa consciência crítica que é o que vai trazer um professor que tem uma ação mais sensível, mais contextualizada, mais respeitosa, mais coerente com as necessidades dos alunos, da própria comunidade em que a escola está inserida. Então, acredito que isso vai trazer o impacto não só para o professor. Essa quebra, esse esvaziamento da didática, essa diminuição da carga horária não vai impactar apenas o professor. Eu acho que impacta também o projeto educativo da escola* (Orquídea, 2025).

O discurso de Orquídea expressa uma compreensão profunda sobre o papel da formação didática na constituição de uma docência crítica e comprometida com a transformação da realidade escolar, isso é claramente uma repercussão interdiscursiva (Bakhtin, 2014) de uma concepção freiriana de Educação (Freire, 2020a; 2020b). Ao afirmar que “compreender a docência para além de um ato técnico exige entender a docência como prática social”, a entrevistada revela bem essa concepção novamente, no qual o ato educativo

é entendido como prática de liberdade (Freire, 2014) e de intervenção no mundo. Essa perspectiva se ancora em uma visão ética e política da docência, em que ensinar implica necessariamente reconhecer as condições concretas da escola pública, as desigualdades sociais e os desafios que atravessam o cotidiano educativo. Assim, Orquídea evidencia que o espaço formativo proporcionado pelas disciplinas didáticas é essencial para o desenvolvimento dessa consciência crítica, pois é nele que o licenciando tem a oportunidade de refletir sobre o sentido de ensinar, sobre o papel social do professor e sobre o compromisso com a emancipação dos sujeitos e uma emancipação em comunhão com o mundo (Freire, 2020a).

Além disso, sua fala denuncia os riscos do esvaziamento da formação didática, apontando que a diminuição da carga horária dessas disciplinas não repercute apenas na trajetória individual do futuro professor, mas também no próprio projeto educativo da escola. Orquídea argumenta que um professor que não vivencia discussões críticas sobre a educação tende a reproduzir práticas conservadoras e descontextualizadas, distantes das necessidades concretas dos alunos e da comunidade. A ausência dessa base reflexiva compromete a possibilidade de uma atuação docente transformadora, sensível e coerente com os princípios da educação pública democrática. Nesse sentido, seu discurso dialoga diretamente com a perspectiva de não conformação com as realidades de poder e opressão (Apple, 1989), na medida em que expressa vozes de resistência e de defesa da didática como espaço de construção de sentidos e de formação ética e política do ser professor.

Um dos pontos mais interessantes no que diz respeito a conversa com uma concepção altamente crítica e comprometida com a transformação da realidade é percebida, interdiscursivamente (Bakhtin, 2014, par com as ideias presentes no livro Didática Crítica no Brasil (Longarezi; Puentes; Pimenta, 2023), tão caro para nosso estudo. Nesta obra, vimos diversas vertentes e abordagens possíveis da Didática, como foi discutido no *capítulo 3.* Logo, mesmo sendo diferentes, a crítica que jaz na busca por uma didática que possibilite o desenvolvimento também crítico dos professores ganhou confirmação dessa necessidade no discurso de Orquíde, nos demonstrando a necessidade de discussões como essa.

No que tange à aspectos polifônicos (Barait, 2006), evidencia-se a presença de uma voz pedagógica-crítica, que compreende a formação didática como elemento central para que o futuro professor ultrapasse a concepção de docência enquanto “ato técnico” e a reconheça como prática social e política. Essa voz se articula a uma voz teórico-crítica, ao afirmar que

ensinar implica intervenção no mundo, leitura da realidade e produção de sentidos, aproximando a docência de uma ação comprometida com a transformação social.

Para tanto, ao problematizar a ausência de espaços formativos para discutir "o sentido de ensinar", as condições concretas das escolas públicas e as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, emergem uma voz de alerta, que associa a fragilização da Didática à impossibilidade de construção de um compromisso efetivo com a transformação da realidade educacional. Nesse movimento, o discurso contrapõe duas concepções de professor: aquele que emancipa e aquele que apenas reproduz, fazendo ressoar uma voz ético-política, que defende a escola como espaço de resistência e não de mera reprodução. Ao final, ao afirmar que o esvaziamento da Didática impacta não apenas o professor, mas o próprio projeto educativo da escola, Orquídea amplia o alcance de sua fala, produzindo sentidos que deslocam a discussão da esfera individual para uma dimensão coletiva e estrutural da formação docente.

Para a última questão (*Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?),* Orquídea nos diz:

> *[...] essa disciplina que eu tenho um amor muito particular. Porque eu entendo que a didática foi a disciplina que eu mais precisei quando eu senti que iria ser professora, ainda no contexto das exatas. Eu vi nela como um espaço para que quem fosse professor, pensasse a sua prática, mas também pensasse o sentido social e político da sua prática. Porque para além de ser e dar uma boa aula, que era o que eu buscava em didática, eu entendia que eu ia aprender o papel social e político da minha profissão de professora quando eu dialogasse e discutisse sobre didática.*
> *Então, acredito que foi uma disciplina que, enquanto eu fui aluna, me possibilitou pensar em como eu seria uma professora que atuasse num projeto coletivo de transformação da sociedade. Quando eu era aluna em didática eu me questionava isso: 'E quando eu for professora? Como eu posso tentar mudar essa realidade que eu enxergo agora?' Então eu acredito que se houvesse essa maior valorização, que a gente tem pensado em termos de carga horária, de estrutura curricular, da própria centralidade na formação, seria criado um ambiente mais seguro e mais propício para gente discutir os fundamentos de educação pública, o direito a aprendizagem, a democratização do conhecimento, as condições de trabalho docente, o papel da escola como um espaço de equidade e de cidadania.*
> *Então, eu entendo que os fundamentos de educação pública podem ser viabilizados nessas disciplinas. Enquanto eu fortaleço a disciplina de didática, que é o que você me questionou, como esse fortalecimento geraria isso. Quando eu fortaleço a disciplina de didática eu fortaleço também as possibilidades de discutir as dimensões ética e política da docência. E esse professor que está cursando essa disciplina, ele vai te mais instrumentos teóricos, mais instrumentos reflexivos para compreender quais são as contradições que existem na escola pública. E sem neutralizar essas contradições, mas sem buscar de forma criativa, de forma coerente, como enfrentar essas contradições.*
> *Se a gente vivenciar uma escola pública de tantas contradições, como é que a gente intervir como professores que não conseguem ver essas contradições sem neutralizá-las? Então, se professor tiver uma base didática sólida, ele vai se ver para além daquele professor que executa as políticas educacionais, ele vai começar*

> *a se enxergar como alguém que pode resistir, que pode investir, que pode propor, que pode exercer, de fato, um comprometimento com a educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Eu acredito que é isso* (Orquídea, 2025).

O discurso de Orquídea revela um vínculo afetivo e formativo profundo com a Didática, compreendida por ela não apenas como disciplina teórica, mas como espaço de constituição identitária e de tomada de consciência sobre o papel social e político da docência. Sua fala transborda uma dimensão existencial e ética, quando afirma que foi na Didática que começou a pensar "como seria uma professora que atuasse num projeto coletivo de transformação da sociedade". Essa concepção coloca a Didática como núcleo estruturante da formação docente, pois é nesse campo que o licenciando é convidado a refletir criticamente sobre o sentido do ensino, sobre o direito à educação e sobre as contradições que perpassam a escola pública. Orquídea enfatiza que o fortalecimento dessas disciplinas, em termos de carga horária, estrutura curricular e centralidade na formação, é condição para construir um ambiente formativo que favoreça a reflexão coletiva e o engajamento político dos futuros professores. Esse é um movimento, mais uma vez, que mostra uma linearidade com Freire (2020a, 2020b).

Os aspetos interdiscursivos (Bakhtin, 2014) aparecem no movimento de articular a valorização da Didática com a defesa dos fundamentos da educação pública, no qual Orquídea evidencia a indissociabilidade entre formação pedagógica e compromisso social. Ela compreende que, ao fortalecer a Didática, fortalecem-se também as possibilidades de discutir as dimensões ética, política e humana da profissão docente, criando condições para que o professor se reconheça como sujeito histórico e agente de resistência, como é dito em: "Quando eu fortaleço a disciplina de didática eu fortaleço também as possibilidades de discutir as dimensões ética e política da docência". Esta perspectiva se alinha ao DPD crítico, no qual as diversas dimensões que perpassam a vida do docente se engajam no processo de movê-los ao aperfeiçoamento (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

Nessa perspectiva, a entrevistada contrapõe a figura do professor executor ou bancário (Freire, 2020a), submisso às políticas educacionais e desprovido de criticidade, à do professor reflexivo (Morin, 2022), criativo e capaz de enfrentar as contradições escolares de modo consciente e transformador. Essa visão dialoga com a tradição crítica da Didática (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), como bem defendem (2013) e Pimenta (2012; 2019), na medida em que compreende o ensino como prática social comprometida com a emancipação. Do ponto de vista bakhtiniano, seu discurso expressa uma voz polifônica (Bakhtin, 2014), que ecoa em

sua voz ao se inserir em um diálogo amplo com discursos formativos, políticos e ideológicos sobre o papel da escola pública, reafirmando a necessidade de uma formação docente que resista à neutralização e reafirme o caráter político do ato educativo.

Ademais, no discurso de Orquídea, evidencia-se uma polifonia (Brait, 2006) marcada por forte densidade formativa e político-pedagógica, que se inicia com a voz da experiência pessoal e identitária, ao afirmar ter um "amor muito particular" pela Didática, reconhecida como a disciplina de que mais necessitou quando se percebeu professora, ainda no campo das exatas. Essa voz experiencial se articula a uma voz pedagógica, que compreende a Didática como espaço de reflexão sobre a prática docente e, sobretudo, sobre o "sentido social e político" dessa prática, deslocando o ensinar da dimensão técnica para uma atuação socialmente situada. Ao retomar sua vivência como aluna e os questionamentos como "E quando eu for professora? Como eu posso tentar mudar essa realidade que eu enxergo agora?", emerge uma voz formativa e projetiva, que associa a Didática à construção de um projeto coletivo de transformação social.

Paralelamente, manifesta-se uma voz político-educacional, ao defender a valorização da disciplina em termos de carga horária, estrutura curricular e centralidade formativa, entendendo-a como espaço privilegiado para discutir educação pública, direito à aprendizagem, democratização do conhecimento, condições de trabalho docente e o papel da escola como espaço de equidade e cidadania. Essa voz se intensifica ao afirmar que o fortalecimento da Didática amplia as possibilidades de discutir as dimensões ética e política da docência, constituindo professores com mais "instrumentos teóricos" e "instrumentos reflexivos" para compreender as contradições da escola pública. Por fim, emerge uma voz de resistência, que contrapõe o professor executor de políticas ao professor que "pode resistir, investir, propor", produzindo sentidos que associam a formação didática sólida à constituição de uma docência crítica, comprometida com uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Portanto, as análises dos discursos de Orquídea e Cosmos permitem compreender que ambos expressam uma preocupação convergente com o esvaziamento das disciplinas didáticas e com as implicações desse processo para a formação docente e para o próprio sentido da docência. Suas falas revelam uma consciência crítica sobre o lugar da Didática na licenciatura, evidenciando que a redução da carga horária e o enfraquecimento curricular não são apenas questões administrativas, mas escolhas que afetam a qualidade da formação e o compromisso ético-político com a educação pública. Mesmo que os apontamentos de

Orquídea tenham se inserido em uma inconformação com a realidade do curso em que atuam de forma diferente de Cosmos, ambos compreendem que a Didática é o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer docente, entre a reflexão e a ação transformadora.

Em suas vozes, ressoa a defesa de uma docência que ultrapasse o tecnicismo e reafirme o papel emancipador da educação, situando o professor como sujeito histórico, capaz de ler criticamente a realidade e intervir sobre ela. Assim, ao analisarmos seus discursos à luz da perspectiva dialógica (Bakhtin, 2014), é possível perceber que ambos produzem sentidos que resistem à lógica formativa hegemônica e reiteram a Didática como dimensão essencial da práxis educativa e da construção de uma formação docente crítica, humanizadora e comprometida com o projeto de escola pública democrática.

5 Novos propósitos: Possíveis conclusões

Esta dissertação foi dividida em quatro capítulos anteriores, iniciando pela introdução, onde foram apresentados o tema, problematização, justificativas, objetivos etc. Em seguida tivemos os aspetos metodológicos, nos quais explicitamos como foi todo o percurso da pesquisa, bem como as técnicas e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Na sequência tivemos uma discussão teórica sobre a Didática como um campo em constante transformação, como um instrumento de transformação social, e a exploramos a relação entre didática e formação docente.

No capítulo seguinte, realizamos a análise documental dos Projetos Pedagógico Curriculares/Curso – PPC's em vigência dos cursos de licenciatura em Letras Português e Geografia do *Campus* Avançado Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte da RESOLUÇÃO N.º 034/2021 – CONSEPE/UERN que institui a Política de Formação de Professores baseada na colaboração entre a UERN. Ainda nesse capítulo, analisamos o discurso dos participantes desta pesquisa: dois professores da UERN, uma substituta e o outro efetivo, que, respectivamente, ministraram disciplinas voltadas à Didática nas licenciaturas em Letras Português e Geografia. Sendo esses os cursos com mais redução em carga-horária voltada à Didática.

O Objetivo da pesquisa foi compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores. Consideramos que conseguimos atingi-lo, entendendo que a Didática ocupa um lugar de tensão e de disputa no CAPF/UERN, tendo em vista sua fragilização em diversos aspetos, tais como a diminuição de carga-horária em detrimento de outras disciplinas consideradas mais relevantes, a falta de compreensão por parte desses cursos da importância dessa disciplina e desse campo epistemológico para a formação docente, entre outros pontos discutidos no decorrer das análises e do texto de forma geral.

Ao concluir este estudo, reafirmamos que discutir a Didática na formação inicial de professores é discutir o próprio sentido da docência em tempos de tensionamentos curriculares e ideológicos. Para tanto, objetivo também foi alcançado ao evidenciar como esse campo de saber se reconfigura diante de reformas, resoluções e práticas que ora a fortalecem, ora a esvaziam. A análise dos documentos institucionais, dos discursos dos docentes e egressos, bem como das trajetórias formativas narradas, revelou que a Didática permanece

como eixo estruturante da formação docente, ainda que submetida a disputas epistemológicas, políticas e simbólicas dentro das universidades.

Os dados obtidos servem para mostrar a contribuição desse estudo para a Área do Ensino, pois evidenciaram que a Didática, quando compreendida apenas como instrumento técnico, perde sua potência transformadora e formativa. Contudo, quando entendida em sua dimensão ética, política e epistemológica, como defenderam os sujeitos desta pesquisa, ela se torna um espaço de resistência e de produção de sentidos para o ser professor. As falas de docentes e egressos mostraram que a redução da carga horária das disciplinas didáticas não representa apenas uma questão quantitativa, mas traduz um sintoma de uma racionalidade tecnicista que tende a priorizar a eficiência e o controle, em detrimento da reflexão e da crítica. Nesse contexto, o fortalecimento da Didática não se refere apenas à ampliação de horas, mas ao reconhecimento de seu papel fundante na formação humana, social e profissional do educador.

A partir das análises, compreendemos que os currículos das licenciaturas, ao incorporarem novas demandas e ajustes às políticas institucionais, nem sempre conseguem preservar o sentido emancipador da Didática. No entanto, experiências como as narradas por Cosmos e Orquídea mostram que há movimentos de resistência e de reconstrução que emergem do cotidiano docente. Cosmos evidencia um processo de tomada de consciência coletiva no interior do curso de Geografia, que passa a compreender a licenciatura como espaço de formação de professores críticos e comprometidos com a educação pública.

Já Orquídea, ao refletir sobre sua prática, denuncia o esvaziamento formativo causado pela redução das disciplinas didáticas, mas também reafirma a potência desse campo para o desenvolvimento de uma docência sensível, crítica e socialmente comprometida. Ambos revelam que a Didática é um espaço de disputa simbólica e política, onde se forjam identidades docentes e se constroem novos modos de compreender o ensinar e o aprender.

A análise dialógica do discurso, orientada pelos contributos de Bakhtin, possibilitou compreender que os sentidos atribuídos à Didática são construídos na relação entre as vozes que circulam nos contextos acadêmicos e as vozes institucionais presentes nos documentos oficiais. Nesse embate discursivo, percebe-se que as práticas formativas são atravessadas por ideologias e por projetos de sociedade, de modo que cada enunciação sobre a Didática reflete não apenas uma opinião individual, mas um posicionamento ético-político diante da educação. Assim, a Didática emerge, neste estudo, como uma arena de enunciação onde se entrecruzam forças, resistências e possibilidades.

Concluímos que o fortalecimento da Didática nas licenciaturas do CAPF/UERN é condição essencial para a consolidação de uma formação docente crítica e emancipadora. Isso implica não apenas rever cargas horárias ou ementas, mas repensar as intencionalidades formativas, garantindo que o futuro professor compreenda a docência como prática social mediada por valores, saberes e compromissos com a transformação da realidade.

Reafirmamos então que esta pesquisa não encerra as discussões, mas abre caminhos para novas reflexões sobre o lugar da Didática na formação de professores. Em tempos de incertezas e de ataques às humanidades, a Didática se revela, mais do que nunca, como campo de resistência e esperança, capaz de sustentar uma formação docente que não se submeta às lógicas instrumentais, mas que se comprometa com a construção de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada. Assim, o vazio que moveu esta pesquisa não é ausência, mas possibilidade, espaço fértil onde se constroem novos sentidos para o ensino, a aprendizagem e a própria existência docente.

Neste ensejo, para mim, enquanto pesquisador e docente, este trabalho assumiu relevância singular ao tensionar e ressignificar minha própria prática, ao passo que evidenciou o quanto investigar a Didática constitui uma contribuição efetiva para a comunidade acadêmica e, por desdobramento, para a educação básica. Tal compreensão decorre do fato de que estudos dessa natureza reafirmam a centralidade de uma formação docente crítica, comprometida com a constituição de sujeitos capazes de, no âmbito das diversas licenciaturas, desenvolver uma leitura rigorosa e problematizadora da realidade educacional, orientando práticas pedagógicas conscientes, intencionalmente organizadas e socialmente referenciadas.

Portanto, voltando mais uma vez ao poema de Manoel de Barros, dizemos, eu e as vozes que encontrei no vazio, as vozes dos entrevistados e respondentes dos formulários, a voz dos autores e autoras que deram forças ao meu narrar, que estudar e pesquisar sobre a Didática é como pegar água com uma peneira. Sim! É como se tudo o que fizéssemos parecesse estar realmente em um vazio. Mas que bom que os vazios são muito maiores do que os cheios.

E por que esses vazios são maiores do que cheios? Para essa resposta Freire (2020b) já nos forneceu uma pista ao falar da curiosidade epistemológica, definida como um movimento de superação da curiosidade ingênua, própria do senso comum, em direção a uma postura crítica, rigorosa e metodologicamente orientada para a investigação do objeto de conhecimento. Ou seja, assumimos esse vazio como um lugar ocupado por aqueles que têm a intencionalidade de estar lá, e assim sendo, são capazes de buscar respostas para suas

perguntas a fim de superar o que já existia, criando novas formas de se conhecer aquilo que já existe.

Que bom que o nosso fazer pesquisa pôde, mesmo que como uma gota no oceano, evidenciar como estudar sobre a Didática é necessário, é urgente. O desejo que fica é que esse vazio aumente, e como ele é maior que um cheio, que se expanda e se transforme em algo útil e instigante para os outros vazios que vierem em seguida. Como diriam os entrevistados: É isso.

6 Referências

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia (Ribeforam Preto), p. 61-69, 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt. Acesso em: 07 jan. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). Formação de Professores, Culturas − Desafios a PósGraduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Coleção ANPED Sudeste 2011, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36, 2011.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3882/388255675017/388255675017.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37478285/Aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entrevistas_em_Ciencias_Sociais-libre.pdf?1430512382=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entr.pdf&Expires=1736264080&Signature=ewTstY81s2TntiMqeGwitVcjRRI8QsuDoWk1wWtnjFV9r4VSB47blt2Uwoig-QOf20kHClpVYXc0jfB9pE4ACZNAPg01WILAuVlv0Wug-VCY26kqno2GptN2YzLA2QFg~FoMxGY4ycrB6WxiA1nuDApCghKgnIvtZavZbxL6sIx6PpZboTdP~9bbqt8cePo7NfX2FadySJ~wmKfvc1pa0RQXrK1i8yMZqNoY6FxdVjOwY98oeUKU4rLKZLZEoJf3keMUV2VbgOn8PDeTdxboZUZrg5NFW-wXPEDevwSdc2de~eHJO8pOwSw4OTn9C6wFtyepqH47Qpn~GYJQoPQxyQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2014.

CALDAS, Iandra F. **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de pedagogia da UERN de Pau dos Ferros**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Campus Avançado Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de pesquisa**. v. 28, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270. Acesso em: 15 mar. 2025.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da didática. **Série Ideias**, v. 11, p. 15-25, 1991. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf Acesso em: 07 jan. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. Ediciones Akal, 1986.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA NETO, Hermenegildo Moreira da; PESSOA, Lindovon Dias; CALDAS, Iandra Fernandes. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas e Desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 471-484, 2024. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9807. Acesso em: 12 mar. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. Cortez Editora, 2022.

DE CASTRO, Elaine; DE OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089/48619. Acesso em: 14 fev. 2025.

DE FARIA, Lenilda Rego Albuquerque. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva**, v. 40, n. 3, 2022.

DE MOURA, Jónata Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras.**Cadernos de Pesquisa,** v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580/9529 Acesso em: 26 fev. 2025.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, p. 327-345, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/. Acesso em: 26 fev. 2025.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=html. Acesso em: 07 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

HILDEBRAND, David L. John Dewey. In: **The Routledge Companion to Pragmatism**. Routledge, 2022. p. 26-34.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Barra Velha – SC: Claraluz, 2013.

FLEURY, Maria Tereza L.; WERLANG, Sergio Ribeiro da C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **Anuário de Pesquisa GVPesquisa**, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/herme/Downloads/admin,+72796-150873-1-CE.pdf. Acesso em 27 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 2020b.

FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGATO, Edna. “Especial Não São Os Lugares.” Pensador, 2023, Disponível em: www.pensador.com/frase/MzM0OTYxMw/. Acesso em: 7 Out. 2025.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em: 27 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, 1985.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032. Acesso em: 10 mar. 2025.

MAFRA DA SILVA, Andréa Villela. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 10–16, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n1p10-16. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3720. Acesso em: 15 mar. 2025.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, n. 36, p. 2-10, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908/11006. Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82. Acesso em: 21, ago., 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 22 ago. 2025.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?lang=pt. Acesso em: 26 fev. 2025.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

NÓVOA, ANTÔNIO. Prefácio. In. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudino e Júlia Ferreira. 2.ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São

Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biografia & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lan. Acesso em: 19 fev. 2025.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-Metodológicos. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45026687/Anlise_do_Discurso_Fundamentos_Terico-Me20160423-6547-197gz4w-libre.pdf?1461450329=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnalise_do_Discurso_Fundamentos_Teorico.pdf&Expires=1739822822&Signature=X1B8uurS~V7NdAXXE8ifM5BkmMujQCOuusqj4xBeViKlX0UfABrhSSmvz2Sji-R-5uEXDdiNZFP85hMzFVMzAlGMHk~4KXSZwEvMMZeFS~0-LL0~YntbqFmDy-kS9o15W1ucJbhF8olHW6aMgIufOrbU6rVxJdy7A-oEqDmtICAXhK95Bj4cKeuxo3TGfLrUDMlsOlzIIos9PvYSJWaeq3eGhJbQVZiLgmpKEvah0N8IB7WL5wI4aPB5IsmG4EwNymUi2wWdwAS1zUxUq3UJZLrPI4-biXMyMfmQyp5120TYDzaTySz3Jzsj4bbcVbxFON7a31EEHfG85ikmw4qDAA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 17 fev. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). **Didática crítica no Brasil**, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **Didática: teoria e pesquisa**, v. 1, p. 81-97, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma-Pimenta/publication/339004213_O_protagonismo_da_Didatica_nos_cursos_de_Licenciatura_a_Didatica_como_campo_disciplinar/links/5e389579458515072d7cef29/O-protagonismo-da-Didatica-nos-cursos-de-Licenciatura-a-Didatica-como-campo-disciplinar.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, 2024. Disponível em https://propeg.uern.br/ppge/default.asp?item=ppge-apresentacao. Acesso em: 21 ago. 2024.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 13-29, 2001. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14621. Acesso em: 06 mar. 2025.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em revista**, v. 29, p. 247-271, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?format=html. Acesso em: 04 mar. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, v. 4, n. 1, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64959363/EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_DERMEVAL_SAVIANI-libre.pdf?1605617748=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o.pdf&Expires=1741558521&Signature=J1RDHxj~hysSSQOa-Vbk-GXw6ozPrUpEAX917ZhhSxYrfRh4LVVGtYsBri81MUvWgfU9A7vCbG6jKGyno3D5RPuvHnnqBHTEvpWx0IO7Z~hvJO5QHAWMaXIEZ~bXIGQWG98WPY-I4sUm6UJYsKj1jJTlWfbmf9DfrBIYvljTyp6oq4usawaA2cmmqvl74boLd~c8sSzfXSPFk5kRiMFzJAnuVs9uXi-GsXCMzCJ8sg3f8x11H38ECJWK0YcQNuFIv8a9JcnTqwu2g3FurWPfHZfZPDwZ2bQ9yoG6I0qKC338YgAJRH-AnqMvjKkSxwAScELStL8QDQYKOE4XDbo3Lg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 09 mar. 2025.

SARAMARGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SIMMEL, Georg. Sociologia do espaço. **Estudos avançados**, v. 27, p. 75-112, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/HPqpyTNjcVkDHvMsZgPjkSQ/?format=html&lang=pt. Acesso em 29 set. 2025.

VEIGA, Ilma Passos (coor.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://portal.uern.br/. Acesso em: 29 ago. 2024.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://portal.uern.br/paudosferros/apresentacao/. Acesso em: 03 abr. 2025.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **RESOLUÇÃO N.º 034/2021 – CONSEPE**. Institui na UERN a política de formação de professores. Mossoró – RN, 2021.Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2021_034___consepe___institui_politica_formacao_professores_com_base_trabalho_colaborativo_entre_a_uern_e_escolas_educacao_basica.pdf/. Acesso em: 05 set. 2025.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**. Pau dos Ferros – RN, 2020. Disponível em: https://portal.uern.br/paudosferros/dlv/projeto-pedagogico-do-curso/. Acesso em: 08 set. 2025.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA**. Pau dos Ferros – RN, 2025. Disponível em: https://portal.uern.br/paudosferros/dle/graduacao/. Acesso em: 08 set. 2025.

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA**. Pau dos Ferros – RN, 2023. Disponível em: https://portal.uern.br/paudosferros/dge/projeto-pedagogico-do-curso/. Acesso em: 08 set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532. Acesso em: 09 mar. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. São Paulo: Penso Editora, 1998.

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado Pau dos Ferros – CAPF
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa "**REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS**" coordenada pelo (a) Prof. Hermenegildo Moreira da Costa Neto. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você foi submetido (a) a uma entrevista semiestruturada cuja responsabilidade de aplicação é de Hermenegildo Moreira da Costa Neto, Mestrado em Ensino, curso do Campus Avançado Pau dos Ferros, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas foram organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: "Compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores". E como objetivos específicos:

1) Explorar as concepções epistemológicas da formação docente e da Didática, analisando sua relevância na prática pedagógica;

2) Examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português, Letras Inglês e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais;

3) Interpretar os discursos de docentes e egressos sobre o lugar da Didática e das disciplinas voltadas ao ensino na formação para a docência;

4) Investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de contribuir para a compreensão das concepções epistemológicas da didática na formação docente, oferecendo subsídios à reflexão crítica sobre sua importância na prática pedagógica; permitir a análise da organização curricular das licenciaturas em Letras Português, Letras Inglês e Geografia do CAPF/UERN, identificando possíveis lacunas e mudanças na carga horária das disciplinas voltadas à didática; possibilitar a escuta qualificada de egressos e docentes sobre a preparação para o magistério na educação básica, revelando percepções sobre a formação recebida; e fornecer elementos para a análise dos impactos das alterações curriculares na qualidade da formação

docente, colaborando com propostas de fortalecimento das licenciaturas no contexto institucional.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa esteve exposto são de relacionados principalmente à possibilidade de desconforto ao abordar experiências pessoais, à identificação dos participantes em contextos específicos e à interpretação subjetiva dos dados. Esses riscos foram minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não foi preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Hermenegildo Moreira da Costa Neto aplicou o questionário e somente esse discente poderá manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não foi divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados foram, ao final da pesquisa, armazenados em Pen Drive e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável em seu arquivo pessoal, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados foi feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, *Campus* Avançado Pau dos Ferros, no endereço BR 495, km 155, Arizona, 59.900-000 – Pau dos Ferros – RN. Tel.(84) 3312-8837. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró – RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) Hermenegildo Moreira da Costa Neto.

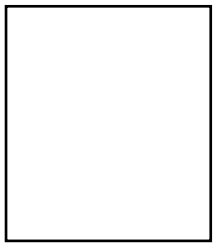
Não foi efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados fizeram parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador esteve à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que

venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Pau dos Ferros – RN, _____/_____/_____.



_____
Assinatura do Pesquisador

_____
Assinatura do Participante

Hermenegildo Moreira da Costa Neto (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Pau dos Ferros, no endereço BR 495, km 155, Arizona, 59.900-000 – Pau dos Ferros – RN. Tel.(84) 3312-8837
Profa. Dra. Iandra Fernandes Caldas (Orientador da Pesquisa) - Curso Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Pau dos Ferros, no endereço BR 495, km 155, Arizona, 59.900-000 – Pau dos Ferros – RN. Tel.(84) 3312-8837
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Apêndice 2: Termo de autorização de áudio e imagem

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado Pau dos Ferros – CAPF
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____,depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisador **Hermenegildo Moreira da Costa Neto** do projeto de pesquisa intitulado **"REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS"** a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Pau dos Ferros - RN, __ de _____ de 20____

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Apêndice 3: Roteiro para entrevista



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado Pau dos Ferros CAPF
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE

Este roteiro pretende guiar, de forma flexível, as entrevistas com os docentes das licenciaturas do CAPF escolhidas a partir dos critérios de inclusão (Letras Português e Geografia). Inicialmente, para seguir os princípios éticos que a sustentam a pesquisa acadêmica e deixá-los transparentes, será feito o envio e explicação do TCLE e do Termo de áudio, que estão nos apêndices acima, solicitando a assinatura e esclarecendo qualquer dúvida.

Com a finalidade de facilitar este momento, o dividimos em três etapas, sendo elas:

1ª Etapa:

Criação de um ambiente confortável e questionamento acerca de o percurso formativo do docente. Essa é a parte inicial na qual o/a entrevistado (a) poderá falar sobre suas trajetórias profissionais e como surgiu sua afinidade com a Didática e/ou disciplinas voltadas ao ensino, abrindo espaço para as perguntas a serem feitas.

Além disso, esse é o momento de explicar os objetivos da pesquisa, e explanar de onde ela surgiu e sua relevância, bem como os instrumentos de coleta de dados, os métodos de análises.

2ª Etapa:

Realização das seguintes perguntas:

- Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?
- Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?

- Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a)?
- De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?
- Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?

3ª Etapa:

Finalização da entrevista com agradecimentos e abertura de espaço para qualquer outra informação que o/a entrevistado (a) queira adicionar a partir do que julgar necessário.

Apêndice 4: Base textual para formulário virtual

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Avançado Pau dos Ferros CAPF
Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE

Este arquivo visa organizar o texto base para um formulário virtual a ser aplicados com os professores da Educação Básica egressos dos cursos de Língua Portuguesa e Geografia do CAPF/UERN. Para tanto, ele segue três seções, assim como sua organização no *Google forms*, sendo elas:

Seção 1: Apresentação

Título: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS
Prezad@s, tudo bem? Espero que sim. Fico muito feliz com o seu aceite para participar desta pesquisa a nível de mestrado. Desde já estou imensamente agradecido. Vamos para os esclarecimentos? Esta pesquisa tem os seguintes OBJETIVOS: O objetivo geral é: Compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores. Como objetivos específicos, propõe-se: **1)**Explorar as concepções epistemológicas subjacentes à formação docente e à Didática, examinando sua contribuição para a qualificação da prática pedagógica; **2)** Examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais; **3)** Investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados; **4)** Analisar, a partir dos discursos de docentes e egressos, como a Didática e as disciplinas voltadas ao ensino são compreendidas e situadas no processo de formação para a docência, considerando as tensões e articulações presentes na estrutura curricular, nos Projetos Pedagógicos e nas políticas de formação inicial. Ademais, essa pesquisa respeita os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A participação é voluntária, e os(as) participantes poderão desistir a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Assegura-se o sigilo das informações, garantindo o anonimato dos(as) participantes e a confidencialidade dos dados coletados, que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Nenhuma informação individual será divulgada. Ao concordar em participar, o(a) respondente declara que foi informado(a) sobre o objetivo

da pesquisa, sobre a forma de utilização dos dados e que está ciente de seus direitos enquanto participante.			
Você concorda em participar desta pesquisa?		Sim ( )	Não ( )
Você concluiu sua graduação na UERN de Pau dos Ferros?		Sim ( )	Não ( )
Área de ensino:	( ) Geografia	( ) Língua Portuguesa	
Você trabalha na rede de ensino:	( ) Público	( ) Privado	
Nome:			
E-mail:			

Seção 2: Questões discursivas

As perguntas que seguem são todas abertas e podem ser respondidas em forma de texto corrido. Estou à disposição para qualquer dúvida.	
Como você compreende a importância das disciplinas voltadas à Didática na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura?	(Resposta)
Quais sentidos você atribui às mudanças ocorridas na carga horária das disciplinas voltadas ao ensino nos cursos de licenciatura da UERN/CAPF?	(Resposta)
Como essas mudanças foram percebidas durante sua trajetória como professor(a) universitário(a) ou como estudante/egresso(a)?	(Resposta)
De que modo a formação didática recebida na graduação se relaciona com o exercício da docência voltada à compreensão crítica da realidade escolar?	(Resposta)
Na sua visão, de que maneira o fortalecimento das disciplinas didáticas poderia colaborar com a formação docente comprometida com a educação pública?	(Resposta)

Seção 3: Finalização

Estamos finalizando!		
Muito obrigado por ter chegado até aqui, caro docente. Suas contribuições são muito importantes para esta pesquisa de mestrado.		
Você concorda com as respostas aqui enviadas?	( ) Sim	( ) Não

Apêndice 5: Parecer do CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UERN DE PAU DOS FERROS

Pesquisador: HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 90679825.3.0000.5294

Instituição Proponente: Campus Avançado "Maria Elisa de Albuquerque"

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.773.879

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática nos cursos de licenciatura do Campus Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAPF/UERN) e suas implicações para a formação inicial docente. A investigação se justifica diante da redução da carga horária de disciplinas voltadas ao ensino e à Didática em algumas licenciaturas, o que pode comprometer a articulação entre teoria e prática na preparação dos futuros professores. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter explicativo e interpretativo. Como instrumentos metodológicos, serão utilizados a análise documental de Projetos Político Pedagógico (PPPs) e a aplicação de entrevistas narrativas e questionários abertos a docentes e egressos dos cursos de Letras Português, Letras Inglês e Geografia. A análise dos dados será fundamentada na Análise de Discurso de orientação bakhtiniana, permitindo a interpretação crítica dos sentidos atribuídos à formação didática nos currículos das licenciaturas. Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de uma formação docente crítica e comprometida com os desafios da educação pública.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender, a partir dos discursos de docentes e egressos, o lugar ocupado pela Didática em

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

cursos de licenciatura do CAPF/UERN e suas implicações para a formação inicial de professores.

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários, propõe-se:

1) Explorar as concepções epistemológicas da formação docente e da Didática, analisando sua relevância na prática pedagógica;

2) Examinar a estrutura curricular das disciplinas voltadas à Didática nos cursos de licenciatura em Letras Português, Letras Inglês e Geografia do CAPF/UERN, considerando os documentos institucionais;

3) Interpretar os discursos de docentes e egressos sobre o lugar da Didática e das disciplinas voltadas ao ensino na formação para a docência;

4) Investigar, por meio de pesquisa documental, como as políticas de formação inicial da UERN e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abordam o ensino de Didática e as disciplinas voltadas ao ensino nos cursos analisados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos, estratégias de minimização de riscos e benefícios descritos e adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2605564.pdf	18/08/2025 10:04:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_ALterado.docx	18/08/2025 10:03:34	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

Outros	Carta.docx	18/08/2025 10:02:18	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHARosto.pdf	22/07/2025 20:18:59	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.pdf	22/07/2025 20:17:59	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO_assinado.pdf	22/07/2025 20:16:41	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	22/07/2025 18:08:03	HERMENEGILDO MOREIRA DA COSTA NETO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 18 de Agosto de 2025

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br