

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA DOMIT

**ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

CURITIBA

2021

JULIANA DOMIT

**ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636



D672e
2021 Domit, Juliana
Especificidade da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores / Juliana Domit ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. -- 2021
[169] f. ; il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2021
Inclui bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Didática. 3. Formação inicial do professor.
4. Docência. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.71





PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 177
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Juliana Domit

Aos nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um, às 14h30min, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso e Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins para examinar a Tese da doutoranda **Juliana Domit**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca salienta a qualidade do trabalho, a importante contribuição para a área e recomenda a publicação como livro, capítulos, artigos e comunicações em eventos da área. A banca recomenda a indicação da tese para o Prêmio Tese de 2022.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanc Miguel 

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski Participação por videoconferência

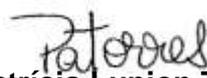
Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso Participação por videoconferência





Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este tese aos meus filhos
Matheus, Rafael e Vitória.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta pesquisa muitas foram as pessoas que caminharam ao meu lado e contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço em primeiro lugar aos meus filhos, Matheus e Rafael, com certeza minha maior riqueza, meu porto seguro, aquele abraço que durante todo esse tempo me acolheu e renovou minhas energias. Obrigada meus meninos por tanta compreensão neste período intenso de ausências. Obrigada Matheus por me dizer algumas vezes que sou seu maior exemplo, só isso já vale esta tese toda. Obrigada Rafael por tanto carinho, cuidado e amor. Obrigada meus meninos por estarem sempre ao meu lado. Nunca esqueçam que o conhecimento promove, emancipa e transforma.

Obrigada minha mãe, minha amiga, meu porto seguro. Obrigada pelas palavras de incentivo, por me acolher e apoiar em todos os momentos, somos uma o amparo da outra. Obrigada por lutar pela vida, por ser este exemplo de superação e me apoiar incondicionalmente. Sobretudo obrigada por compreender tantos momentos em que precisei estar ausente nestes anos.

Obrigada meu irmão Maikol, por tantas mensagens, ligações, por nunca permitir que eu me afastasse totalmente daquilo que realmente importa. Agradeço por nunca desistir de estar pertinho de nós, mesmo que eu dificultasse isso em muitos momentos.

Meu agradecimento ao Marco, pai dos meus filhos, meu amigo, que viveu boa parte desta pesquisa ao meu lado. Mesmo num cenário de tantas dificuldades nunca deixou de me incentivar e me estender a mão. Obrigada pela paciência com as porcentagens e cálculos.

Agradeço a Angela de Paula, Fernanda Lenci, Melissa, Fernanda Crissi, Marisa (in memoriam) que sempre estiveram ao meu lado, muitas vezes mesmo distante se fizeram tão próximas. Tenho orgulho de chamá-las de minhas amigas irmãs. Obrigada pelas conversas, risadas, incentivo e principalmente pelo companheirismo.

Aos amigos de estrada, estudo, de vida, que dividiram alegrias, tristezas e angústias nessa caminhada, Angela Simas, Márcio, Diego, Ademir, Ninon, Sabrina, Sônia, Josmar, Magali, Aurélio e Enderson. Tenho o prazer e alegria de chamá-los de amigos. Obrigada a cada um de vocês por tornarem meus dias mais leves, pelas conversas, pelo carinho, incentivo e por serem tão especiais em minha vida.

Meu agradecimento especial ao Bruno, meu amor e companheiro, chegou neste processo intenso e ressignificou a minha vida. De uma forma única compreendeu desde o início a necessidade das ausências e ao mesmo tempo me fez descobrir que é possível viver e produzir uma tese. Obrigada por cada abraço nos momentos de angústia, por me roubar muitas vezes das leituras sem fim e por sempre me levar de encontro ao mar. Obrigada por ser tudo e tanto.

A Vitória, minha menina. Obrigada pela oportunidade de viver a maternidade novamente, algo que nem eu mais imaginava. Produziu a pesquisa com a mamãe, viveu intensamente seus nove meses com esta tese. Que nasça com todo este desejo de fazer a diferença, que acredite na educação enquanto processo de libertação, de crescimento, de transformação.

A professora Joana Paulin Romanowski, minha eterna gratidão. Estar ao seu lado nesta pesquisa foi um grande privilégio, com certeza minha melhor escolha. Obrigada pela paciência, dedicação e por acreditar em mim e neste trabalho. Por dividir seus bens mais preciosos comigo, seu conhecimento e sua vida. Lhe admiro muito, lhe gosto demais.

Obrigada professora Maria Elisabeth Blanck Miguel, um presente ao longo do doutorado. Obrigada por me acolher com tanto carinho e compreensão já ao final desta jornada. Agradeço cada orientação, mensagem, preocupação e auxílio.

A professora Marilda Behrens, jamais deixarei de agradecer a acolhida na PUC em 2015 quando optei em cursar a sua disciplina no mestrado. A senhora foi a primeira a acreditar que a menina do interior era capaz. Obrigada pela paciência, pelas correções, pelos conselhos e conversas. Tenho um carinho muito grande por ti.

A professora Pura Lúcia Martins, que profissional, que história de vida e sem dúvida, que didática. Obrigada por me permitir aprender tanto contigo, a senhora é aquela profissional que tenho orgulho em dizer, foi minha professora!

A professora Susana Soares Tozetto, presente em minha vida acadêmica desde o mestrado. Obrigada pelo incentivo, por tantas palavras de carinho, por aguçar ainda mais o desejo em aprofundar os estudos na área de Didática. Lhe admiro muito, é uma alegria poder compartilhar a tese contigo.

A professora Daniele Pedroso Saehb, obrigada pelas ricas contribuições com o estudo, por aceitar o convite e estar ao meu lado na pesquisa.

A todos os professores que contribuíram com os depoimentos apresentados nessa pesquisa, obrigada por compartilharem comigo seu tempo neste período em que ele anda tão escasso. Seus conhecimentos e experiências foram fundamentais e enriqueceram este trabalho.

Sou professor a favor da esperança, que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano, que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa toma como objeto a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia. O problema investigado tem seu delineamento na seguinte questão: qual a especificidade da docência expressa na disciplina de Didática na formação inicial de professores? O objetivo geral é compreender a especificidade da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Pedagogia para indicar as ênfases desta disciplina na formação do professor. Compreendemos que a especificidade na formação para a docência na disciplina de Didática reconhece aquilo que é historicamente determinado pelas relações sociais, ou seja, pelas relações estabelecidas entre a prática, as políticas e a sociedade. A especificidade é entendida como o que é próprio do campo da docência, reconhecido como da sua própria natureza da didática, ou seja, a epistemologia dessa disciplina, definida a partir do ensino, em suas múltiplas relações. Metodologicamente o estudo assume como perspectiva epistemológica a teoria como expressão da prática a partir de autores como Bruno (1989); Martins (1998); Santos (1992) entre outros. Nesta perspectiva a discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre a formação inicial de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia e a Didática, fundamentando-se especialmente em Candau (1984), Cruz (2017), Gatti (2009,2010), Martins (2015), Martins (1998, 2009,2012), Romanowski (2010,2016) e Veiga (1994, 2012). A natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa, e toma por base a realização de um estudo do tipo estado da arte situando o objeto de estudo nas publicações e pesquisas da área de educação, e num levantamento do tempo e espaço da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras; na análise documental dos planos de ensino da disciplina de Didática de dez cursos de Pedagogia que ofertam a maior carga horária desta disciplina, ainda na análise de depoimentos de professores da disciplina de Didática que se disponibilizaram a participar da pesquisa (sete). Para análise de conteúdo tomamos como base Bardin (2010). Os dados levantados permitem considerar que a especificidade da docência na disciplina de Didática vem sofrendo um processo de transformação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, e que a especificidade desta docência na disciplina é assumida por meio de três ênfases: a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva histórica, a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica e a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva da prática de ensino.

Palavras-chave: Especificidade da docência. Disciplina de Didática. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The present research takes as its object the specificity of teaching in the discipline of Didactics in the initial training of teachers, in the Pedagogy Degree course. The problem investigated has its outline in the following question: what is the specificity of teaching expressed in the discipline of Didactics in the initial training of teachers? The general objective is to understand the specificity of teaching in / of the didactic subject in the initial training of teachers in the Pedagogy Course to indicate the emphases of this teaching in teacher training. We understand that the specificity in training for teaching in the discipline of Didactics recognizes what is historically determined by social relations, that is, by the relations established between practice, policies and society. Specificity is understood as what belongs to the field of teaching, recognized as its own nature of didactics, that is, the epistemology of this discipline, defined from teaching, in its multiple relationships. Methodologically, the study takes theory as an epistemological perspective as an expression of practice from authors such as Bruno (1989); Martins (1998); Santos (1992) among others. In this perspective, the theoretical discussion was built from studies on the initial training of teachers, the Pedagogy and Didactics Course, based mainly on Candau (1984), Cruz (2017), Gatti (2009,2010), Marins (2015), Martins (1998, 2009,2012), Romanowski (2010,2016) and Veiga (1994, 2012). The nature of the research is of a qualitative approach, and it is based on the realization of a study of the state of the art type, placing the object of study in publications and researches in the area of education, and in a survey of time and space of the Didactics discipline in the Pedagogy Courses of Brazilian Federal Universities; in the documental analysis of the teaching plans of the Didactics discipline of ten Pedagogy Courses that offer the highest hourly load of this discipline, still in the analysis of testimonies of teachers of the Didactics discipline who made themselves available to participate in the research (seven). For content analysis, we used Bardin (2010) as a basis. The data collected allow us to consider that the specificity of teaching in the Didactics discipline has been undergoing a process of transformation in the Degree in Pedagogy, and that the specificity of this teaching in the discipline is assumed through three emphases: the specificity of teaching in the discipline of Didactics with emphasis on the historical perspective, the specificity of teaching at discipline of Didactics with emphasis on the socio-political perspective and the specificity of teaching in the discipline of Didactics with emphasis on the perspective of teaching practice.

Keywords: Specificity of teaching. Didactics Discipline. Initial teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Artigos sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor – Educa - período 2006 - 2019.....	43
QUADRO 2	Publicações de teses e dissertações sobre a Didática no catálogo de teses e dissertações da CAPES período 2006 – 2019	47
QUADRO 3	Trabalhos sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor nas reuniões nacionais da ANPED, GT 04, GT 08 período 2006-2019	52
QUADRO 4	Oferta do Curso de Pedagogia e da Didática na região Centro Oeste.....	76
QUADRO 5	Oferta do Curso de Pedagogia e da Didática na região Nordeste.....	78
QUADRO 6	Oferta do Curso de Pedagogia e da Didática na região Norte.....	82
QUADRO 7	Oferta do Curso de Pedagogia e da Didática na região Sudeste.....	85
QUADRO 8	Oferta do Curso de Pedagogia e da Didática na região Sul.....	90
QUADRO 9	Ementas das disciplinas de Didática Geral nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades Federais Brasileiras.....	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de oferta da disciplina de Didática Geral nos cursos de Pedagogia no Brasil.....	95
TABELA 2	Média da carga horária total da disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia no Brasil.....	95
TABELA 3	Número de oferta das disciplinas de Didáticas Específicas nos cursos de Pedagogia no Brasil.....	97
TABELA 4	Média da carga horária total das disciplinas de Didáticas Específicas no curso de Pedagogia no Brasil.....	98
TABELA 5	Oferta das disciplinas que trabalham elementos da Didática nas diferentes etapas e modalidades de educação no curso de Pedagogia no Brasil.....	100
TABELA 6	Universidades por região com maior número de horas oferta na disciplina de Didática Geral.....	106
TABELA 7	Número de horas das disciplinas de Didática Geral nos cursos de Pedagogia por Universidade.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Próprio
CPDO	Campus de Dourados
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GT	Grupo de Trabalho
IEI	Espaços Educativos Institucionais
LDBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/USAID	Ministério da Educação/United States Agency for International Development
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPPS	Projetos Políticos Pedagógicos
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNB	Universidade de Brasília
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFSD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNILAB	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFDPAR	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
FURGS	Universidade Federal do Rio Grande
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS/PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Paraná
UFFS/SC	Universidade Federal da Fronteira Sul/Santa Catarina
UFFS/RS	Universidade Federal da Fronteira Sul/Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Conjuntura da pesquisa: o pesquisador	18
1.2 Conjuntura da pesquisa: o objeto da pesquisa	24
2. CONJUNTURA DA METODOLOGIA DE PESQUISA	33
3. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS	42
3.1 A especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia nos periódicos brasileiros	44
3.2 A especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia no catálogo de teses e dissertações da CAPES	48
3.3 A especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia nas publicações da ANPED nacional	53
4 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: TEMPO E ESPAÇO.....	65
4.1 A especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia: um percurso histórico.....	66
4.2 A especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia: a Didática Geral e as Didáticas Específicas:	73
4.3 A especificidade da docência na disciplina de Didática Geral no curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades: análise no projeto pedagógico	76
5. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROPOSTAS E PRÁTICAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	105
5.1 A especificidade da docência na disciplina de didática: apresentação e histórico das universidades federais brasileiras	106
5.2 A especificidade da docência na disciplina de didática: um estudo dos planos de ensino	124
5.3 A especificidade da docência na disciplina de didática: relações estabelecidas entre a proposta da disciplina e a prática dos professores formadores.....	141
6. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL NO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMACAO INICIAL DE PROFESSORES	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos a conjuntura da pesquisa a partir da história de vida do pesquisador autor da investigação da e em seguida a conjuntura em torno do objeto da pesquisa indicando a problematização em que se circunscreve, os objetivos e organização da pesquisa.

1.1 CONJUNTURA DA PESQUISA: O SUJEITO DA PESQUISA

É de sonhos, escolhas e muita luta que se materializa essa pesquisa. Lembrome da garotinha com 6, 7 anos que brincava de professora no quadro de giz e dava aula para suas bonecas. Mal sabia ela, que aquela brincadeira de menina, seria futuramente sua escolha de vida, sua escolha profissional. Tomar a decisão de ser professor, é muito mais que decidir dar aulas, é um processo de tomada de consciência, de responsabilidade com a sociedade, com a transformação e emancipação social dos sujeitos. É ter clareza da finalidade da educação e posicionar-se em defesa de uma formação humana, política e social.

Eu não imaginava lá em 1999 quando ingressei como professora na educação infantil que um dia chegaria ao doutorado em Educação e seria professora universitária. Por isso, a pesquisa é tomada de luta, renúncias, escolhas e ideais que ao longo de 22 anos de magistério me inquietam, me impulsionam a seguir a diante, pesquisando, produzindo e investigando.

No decorrer da minha trajetória profissional atuei em todas as etapas da educação básica como docente e como pedagoga, na rede privada e pública de ensino. Uma experiência única, que me possibilitou uma aproximação extremamente gratificante com o processo de ensino e aprendizagem e especialmente com as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula. Por todas as escolas que passava os comentários acerca do meu trabalho era o mesmo, que eu era muito criativa e sempre buscava maneiras diferentes de ensinar meus alunos.

Sempre defendi a proposta quem em uma aula e uma turma é possível utilizar diferentes metodologias, valorizar os estilos de aprendizagem individuais e coletivos. Uma aula não precisa ser igual para todos, pode ter momentos diferentes, ainda mais quando se trabalha todas as disciplinas e permanece com os estudantes um período todo. Assim, ao longo da trajetória como docente na educação básica, criei projetos,

jogos, busquei diferentes recursos e estratégias que fossem capazes de promover a aprendizagem. E sem perceber, se passaram 14 anos em que estive nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2012, fui aprovada em um processo seletivo, uma nova experiência (eu nunca consegui ficar muito tempo em uma única instituição, gostava muito de conhecer novas realidades), agora no sistema S, instituição voltada a formação inicial e continuada, assentada numa formação profissional para o mundo do trabalho. Que experiência marcante. Uma nova unidade estava sendo inaugurada no município de Porto União SC, começamos um grande e intenso trabalho coletivo, dotado de inúmeros desafios.

Entre estes desafios, estava o mais prazeroso, a formação pedagógica dos professores que tinham como formação inicial cursos de bacharelado. Ou seja, profissionais de diferentes áreas que tinham ampla experiência no mundo do trabalho e desejavam ser docentes nos cursos ofertados pela instituição. De todos os prazeres da vida docente, esse com certeza foi um dos melhores. Foram horas, muitas horas de grupos de estudos, oficinas pedagógicas, reuniões, enfim, muitas horas dedicadas a formação pedagógica, que teve como centro de todo o processo o campo da didática. Realizamos não uma formação continuada em momentos pontuais, mas sim um projeto de formação continuada ao longo de dois anos.

Um trabalho coletivo, um compromisso assumido pela coordenação e pelos docentes da instituição, que resultou em um lindo trabalho nas salas de aula e na formação dos estudantes. Acompanhar o comprometimento dos professores nas atividades de formação e depois poder acompanhá-los em sala de aula, assistindo um pouquinho de suas aulas, foi extremamente gratificante. As práticas se alteraram, as relações em sala foram sempre pautadas no respeito, no diálogo, no coletivo. Os professores se apropriaram da proposta pedagógica da instituição, dos elementos constitutivos da didática e imprescindíveis a prática pedagógica.

O resultado do trabalho se expressou no compromisso dos formadores e dos professores, ou seja, resultado de um trabalho coletivo, em que os professores estavam sempre participando da escolha dos temas, contribuindo para a formação.

E, foi esse trabalho, essa experiência que me impulsionou a voltar a estudar e me trouxe a clareza de que o campo da didática é determinante para a formação dos professores, para a qualidade do ensino, é basilar a prática pedagógica e assim, demanda de inúmeros desafios e possibilidades. Assim, nesse contexto, me inscrevi

em duas disciplinas isoladas do mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), ambas relacionadas com a formação de professores.

E então em 2015, a menina do interior teve a oportunidade e as condições necessárias para correr atrás de seus objetivos e investir em sua formação. Foi a partir desse ano que a vida nunca mais foi a mesma e passou a ganhar muitos quilômetros, mas muitos mesmo semanais. Madrugadas dormidas no banco do ônibus, do interior de Santa Catarina a capital do Paraná. Alguns familiares diziam que era loucura investir tanto dinheiro e tempo para cursar disciplinas como aluna especial, sabendo que futuramente poderia não ingressar no programa ou desistir. Todavia, me positionei e não tive dúvidas que era esse caminho que queria trilhar.

Tomada pelo desejo de seguir em frente, motivada a me aprofundar na pesquisa e sendo incentivada pelos colegas que elogiavam minhas práticas nas formações que realizava e com o crescente sentimento em trabalhar diretamente com a formação de professores, me inscrevi no processo seletivo para professora colaboradora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Sabia que era o momento oportuno, afinal, ingressar como docente no ensino superior com o título de especialista seria praticamente impossível numa universidade estadual. E olha, que parece mentira, mais realmente foi o último teste que não exigiu o título de mestre no departamento de Pedagogia da universidade.

Aprovada, assumi a vaga e aceitei o desafio. Abri mão de uma estabilidade no sistema S, de um reconhecimento profissional, arrumei a mudança e lá fomos nós, com desafios, inseguranças e nem sempre aprovação dos familiares, voltamos após 5 anos a residir em Guarapuava. Em agosto de 2015, iniciei a carreira como docente no ensino superior.

Inicialmente ministrei diferentes disciplinas, muitas da área de fundamentos da educação, os estudantes as vezes se queixavam por serem disciplinas mais densas teoricamente e com o passar das aulas, passaram a compreender que mesmo os textos mais densos podem ser trabalhados de diferentes perspectivas e envolver diferentes ações, assim as metodologias que utilizava em sala era sempre destacada por eles. No final do ano de 2015 fui aprovada no Mestrado em Educação e iniciei os estudos em 2016. No ano de 2016 tive mais uma experiência enriquecedora na área de Didática, fui presenteada para ser professora de didática geral no curso de Química. Já na primeira aula, quando questionados acerca das expectativas da

disciplina, um estudante respondeu “eu quero aprender a dar aula”. O questionei, a dar aula? Mas já está no último semestre do terceiro ano, o que exatamente você tem dúvida? E ele respondeu “hoje se eu entrar numa sala de aula eu sei todo o conteúdo, mas não sei nem por onde começar a aula”. Meus olhos brilharam, pois era exatamente o que vinha discutido nas produções, a falta de relevância no ensino de Didática nas licenciaturas específicas. Foi um semestre extraordinário, a turma mostrava-se cada vez mais sedenta de aprendizado e contribuía muito com as aulas. Sempre relatavam que nunca haviam pensado em qual realmente era a finalidade da avaliação por exemplo, ou a importância de um bom planejamento para as aulas. Cada relato me motivava mais, a investigar e estudar a área, tão necessária a formação de professores.

Ministrei a disciplina de Didática naquele ano também nas turmas de Pedagogia, realizamos pesquisas de campo, observação nas escolas de educação básica, investigamos na prática o processo de ensino e aprendizagem. Eram aulas que me realizavam profissionalmente. Ainda, em 2016 e 2017 fui convidada por uma universidade particular para trabalhar duas disciplinas na especialização em Docência e Didática no Ensino Superior, novamente uma experiência única, uma turma com diferentes cursos de formação inicial, desde licenciaturas a bacharelados. Um trabalho extremamente gratificante.

No mestrado, me propus a uma nova experiência, olhar para a didática no curso de licenciatura em Educação do Campo, curso ministrado no estado do Paraná, ofertado em regime de alternância em que sua proposta era a formação para uma área do conhecimento e não apenas para uma disciplina específica do currículo escolar. Ora, se a formação era para a área, havia no curso a materialização de uma didática por área? Uma vez que se alteram as práticas pedagógicas nesse modelo e exigem uma nova postura frente ao processo de ensino e aprendizagem? Que pesquisa, que realidade, que coletivo; quanto aprendizado.

Defendi o mestrado em setembro de 2017, um ano e seis meses após o ingresso, já tinha como foco o doutorado em Educação para o ano de 2018. E assim, as escolhas se materializaram. Me inscrevi apenas no Programa da PUC, decidida e determinada a ser orientanda da professora Joana Paulin Romanowski, muito mais que um título, buscava uma profissional de referência na área, a qual influenciava minha prática e estava presente em minhas pesquisas. Tinha a clareza que queria

aprofundar os estudos em Didática e defender esse campo do conhecimento imprescindível a todas as áreas de formação de professores.

No ensino superior muitas questões chamavam-me a atenção, os comentários dos estudantes especialmente, o que se repetia era, aquele professor é tão bom mas não sabe ensinar, ou ainda, aquele professor tem tanto conhecimento mas não tem didática. Qual é então a relação entre a formação pedagógica e a específica? O que torna um professor mais competente que o outro didaticamente falando para os estudantes? Como essa formação se materializará na prática destes futuros professores? O que é necessário para que o professor tenha uma “boa didática” para os estudantes dos cursos de Pedagogia ou das demais licenciaturas?

Parte dessas questões foram respondidas em um grupo focal realizado com os estudantes de Pedagogia, outro grande momento no decorrer da trajetória profissional. O relato dos participantes demonstrava uma clareza única acerca da área da Didática, de seus elementos constitutivos, além de esbanjar sua função política e social. Os estudantes mostraram-se críticos acerca da prática pedagógica dos seus professores, destacando aspectos positivos e negativos, mas não eram respostas soltas, ao contrário um discurso sustentado nas relações entre o planejamento, a aula, as práticas e as avaliações. Nesse momento, reconheci em meio ao diálogo, muitas relações positivas com o trabalho que desenvolvia e como eles compreenderam as relações de aprendizagem estabelecidas nas atividades e sua função social. Todas essas questões me inquietaram, me moveram a aprofundar os estudos realizados até aquele momento.

Essas inquietações e anseios, materializam o corpus do estudo a ser realizado no doutorado, uma investigação que compreenda a especificidade da docência na disciplina de Didática nas universidades brasileiras, em especial no curso de Pedagogia, para indicar as diferentes ênfases com que a docência é abordada nesta disciplina e neste curso, considerando os planos de ensino e as práticas dos professores formadores.

O foco da pesquisa defende que a docência é dotada de especificidade sim, especificidade que contém conhecimentos próprios, é única, é constituída de saberes basilares, que são abordados na disciplina de Didática.

De todas estas questões nasce a tese de doutorado, uma tese imbricada de uma história de vida, de vivências e de uma escolha profissional, que se constitui num grande desafio pessoal e acadêmico. Pessoal porque durante esse processo houve

escolhas, renúncias e perdas. Percorrer mais de 1000km semanais, dormir 4 noites praticamente na estrada entre os compromissos como professora e as aulas do doutorado, não foi um período fácil. No primeiro ano do doutorado em 2018, eu chegava da extensão às 01h10 da manhã e às 02h30 já estava no ônibus novamente. Desembarcava em Curitiba às 07h30 e assistia aula o dia todo e no início da noite, a cada 15 dias tínhamos o grupo de estudo. Ao retornar para Guarapuava, voltava a rotina de viagem para extensão e chegadas de madrugada em casa. Assim seguia semana após semana.

Foi um ano exaustivo, fiquei doente diversas vezes, mas embora a realidade tenha exigido muito, foi extremamente gratificante. Os demais anos não foram diferentes, sempre lecionando na universidade, dando aulas nas extensões, morando no interior e me jogando na estrada para dar continuidade ao doutorado. Quantos finais de semana produzindo, lendo, tentando equilibrar a vida familiar, acadêmica e profissional, creio que esse foi o maior desafio.

Foram anos de estrada, de estudo, de produções, apresentações de trabalhos, leituras, de escolhas e renúncias. Uma tese não se produz em dias ou em poucos meses, uma tese é uma escolha de vida que exige muito, muito foco e disciplina.

Por tantas renúncias e dedicação, por tanta vida investida nessa pesquisa é que ela representa pra mim um enorme desafio, desafio de produzir uma pesquisa que seja referência na área de didática e da formação inicial de professores. Que provoque novas questões e inquietações, que promova estudos que reconheça a finalidade e as especificidades da docência nesta disciplina, que se comprometa com uma formação crítica, delineada e impregnada pela perspectiva pedagógica, social e política de ensino. Uma pesquisa que expresse toda a vida aqui investida, que me traga a satisfação em dizer, tudo valeu a pena.

1.2 CONJUNTURA DA PESQUISA: O OBJETO DA PESQUISA

Ao eleger o exame da Didática compreendemos essa disciplina como basilar por seu objeto de estudo ser o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente a especificidade da docência (CRUZ, 2017), eixo central dos cursos de formação inicial de professores. (MARCELO, 1999; ROMANOWSKI, 2016).

No bojo do histórico da disciplina de Didática, seu ensino passa por transformações históricas, o que resulta em implicações na formação inicial de professores e conseqüentemente na docência materializada nesta disciplina. A disciplina de didática expressa uma relação profícua entre a prática e a teoria da docência, entre as políticas educacionais e a organização e prática pedagógica, essa relação que se inicia na formação inicial e conseqüentemente está imbricada na docência dos professores da educação básica.

A didática está presente desde o início da criação do curso de licenciatura em Pedagogia, inicialmente constituída no modelo instituído como “esquema 3+1”. Esses cursos tinham como objetivo principal a formação de professores para os chamados cursos secundários¹ e sua composição era organizada em dois momentos distintos: três anos para a formação específica, curso de bacharel, e mais um ano para a formação pedagógica/didática, curso de didática, estabelecendo uma formação genérica, impregnada de transmissão da cultura geral (VEIGA, 1994). Esse curso de didática, que licenciava o professor era composto, geralmente, pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (BRASIL, 1939 – Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia).

Assim, naquele momento histórico a Didática era compreendida como uma disciplina enquanto um conjunto de regras e normas, que “[...] visa à orientação técnica do ensino e do estudo” (VEIGA, 1994, p. 41), determinando a ordem, o ritmo. Como efeito, desvinculava do contexto social, baseada num conjunto de métodos fundamentados nos pressupostos pedagógicos, psicológicos e instrumentais. Um

¹ Os cursos secundários se referem aos antigos ginásio e científico, na atualidade séries finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

processo de valorização do conhecimento psicológico sobre o social, distanciado da formação política dos estudantes.

Na década de 1960, sob a vigência do parecer 262/62 (BRASIL, 1962) regulamentou-se os currículos mínimos aos cursos de licenciatura de matérias de bacharelado, que mantinha a fórmula 3+1. Nesse mesmo período o regime militar reposicionou a ordem social, expandindo o processo de industrialização, e os órgãos de desenvolvimento vinculados ao estado (empresas do estado)

A combinação desses fatores foi denominada milagre econômico e, conseqüentemente, essa perspectiva desenvolvimentista contribuiu para a ampliação do Ensino de 1º e 2º Graus e do Ensino Superior.

Neste período, a Didática estruturava-se em uma disciplina normativa, a partir da neutralidade científica, desenvolvendo-se por meio de técnicas e orientações, estando no centro o planejamento e controle como garantia da racionalidade. Os conteúdos dos cursos de Didática, “[...] centravam-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais” (VEIGA, 2004, p.24).

Em 1972, foi realizado o I Encontro Nacional de Didática, na Universidade de Brasília (UNB), caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, visando à retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. Nesse período discute-se a necessidade de formar professores tecnicamente competente e comprometido com o programa político e econômico do país, resultando na formulação de um documento intitulado de “Redefinição da Didática”, (MARTINS, 1998).

Mais ao final desta década, acentuaram-se as discussões acerca da importância da dimensão política para o ensino, até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na neutralidade técnica (CANDAU, 1984). Foi na década de 1980 que se instalou a Nova República, iniciando um movimento de ascensão do governo civil e da luta operária, fortalecendo as inquietações e insatisfações dos educadores que compreende a educação como prática social, vinculada a um projeto histórico (GATTI, 2009). Assim, na década de 1980 se iniciam tentativas de rompimento com o pensamento tecnicista, buscando avanços no sentido de uma educação emancipatória (FREITAS, 2002).

Nessa conjuntura, em 1982 foi realizado o segundo encontro “A Didática em Questão”, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) de forma que

a preocupação girava em torno de um professor politicamente comprometido com a transformação social (MARTINS, 2012), buscando compreender a relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, por meio da relação entre uma didática pensada e uma didática vivida (MARTINS, 1998). Assim, a preocupação girava em torno da formação de um professor comprometido com a transformação social. O contexto marcou um período de revisão crítica e reconstrução da Didática, um momento especial de produção intelectual e de ruptura com paradigmas fortemente instaurados no cenário político e educacional daquele regime.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, contribuiu para que a década de 1990 representasse um relevante marco na educação brasileira, especialmente a configuração da formação de professores, com a profusão de pareceres, diretrizes, parâmetros e resoluções promulgadas pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 (LDBEN).

A promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), impulsionou o debate acerca da formação de professores, definindo a necessidade de instituição de Diretrizes e demais legislações específicas a essa formação. Esse momento foi permeado pelo acirramento de uma didática crítica, ao mesmo tempo em que houve a ampliação das políticas neoliberais na educação, influenciando contradições na organização do processo de ensino aprendizagem e na formação dos professores.

Todavia a formação de professores dos anos 2000, propõe alterações à formação inicial, e provocam movimentos contraditórios em seu desenvolvimento e materialização, de um lado uma formação assentada no saber fazer e na valorização dos conhecimentos específicos, ou seja nos conteúdos a ensinar, atendendo as exigências de uma formação desintegrada e frágil. E, por outro lado, um movimento que valoriza o ensino enquanto prática social, parte de concepções progressistas e gozam da autonomia universitária para uma flexibilização curricular, concebendo o ensino enquanto ato político e pedagógico (MARTINS, 2009).

Assim a disciplina de didática torna-se basilar por expressar a concepção de aprendizagem no interior da formação de professores, influenciada pelo modo como está organizada a sociedade, a política, a economia e a própria escola. Todavia, situada historicamente e expressando na prática as relações e tensões ao longo da constituição das políticas educacionais.

São essas relações, no processo de ensino e aprendizagem que destacamos aqui, em constante transformação, num movimento dialético, nutrido pelas relações

sociais. No tocante a estas relações situa-se a Didática, uma disciplina assentada na suas razões de ser, “ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica [...] (FREIRE, 1996, p. 52) por meio de um ensino delineado de um pensamento político pedagógico, dialógico e libertador. Assim a docência se expressa fundamentalmente na promoção do ensino e não apenas centrado numa perspectiva técnica mas sim numa perspectiva sócio política, portanto uma docência para um ensino de sistematização coletiva.

Ensino esse que se materializa na aprendizagem para a educação dos sujeitos, educação que promove, liberta, tem sua razão de ser num processo de emancipação, capaz de transformar as condições sociais de cada indivíduo.

Por compreender a disciplina de Didática como um campo teórico-prático que investiga os processos e especificidades da docência (ROLDÃO, 2007; ROMANOWSKI, 2006) é que se materializa o objeto dessa pesquisa. Nessa perspectiva esse estudo elege como objeto de reflexão a especificidade da docência no interior da disciplina de didática para a formação inicial de professores. A pesquisa assume como especificidade aquilo que é determinante, é próprio e específico para a docência na/DA disciplina de Didática.

Compreendemos que a especificidade para a docência na disciplina de Didática na formação inicial do professor reconhece aquilo que é historicamente determinado pelas relações sociais, ou seja, pelas relações estabelecidas entre a prática, as políticas e a sociedade. Essas relações são sistematizadas, compreendidas e constituídas teoricamente e que implicam em uma determinada ênfase de ensino mediado por estas relações. A especificidade é o que lhe é próprio, reconhecida como da sua própria natureza, ou seja, a epistemologia desse campo do conhecimento, É definida a partir da docência em suas múltiplas relações. E, específico, os conhecimentos produzidos para a docência a partir da prática pedagógica mediadas pelas relações sociais, que considera as dimensões humana, técnica e política social, comprometida com a transformação social das quais se origina a teoria.

Pensando nessa especificidade reconhecemos a Didática enquanto uma disciplina de natureza pedagógica comprometida com as questões concretas da docência, assim, nessa perspectiva, elegemos o curso de licenciatura em Pedagogia como campo a ser investigado nessa pesquisa. A escolha do curso de licenciatura em Pedagogia, se constitui num espaço profícuo, em que a formação no curso de Pedagogia compreende a docência na educação básica nos anos iniciais do ensino

fundamental. O curso abrange outras modalidades para a atuação do profissional da educação, mas esse estudo elege uma delas, a docência.

Essa docência é de natureza geral por abranger diferentes áreas do conhecimento, concebendo uma gama de disciplinas e assim, uma multiplicidade de saberes no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e mesmo em outras etapas da educação básica. Contudo, o substantivo da docência está dado na didática, ou seja, a formação do professor que busca na didática a compreensão dos elementos que a constituem.

Assim, há questões imbricadas que buscam desvelar qual a especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Pedagogia? Que práticas são estabelecidas entre a especificidade trabalhada na disciplina e sua relação com a escola de educação básica? Como a disciplina de Didática contempla a formação para a docência?

Ancorados por essas inquietações, tomando como base a especificidade da docência na disciplina de Didática como tempo e espaço do conhecimento na formação inicial de professores, esse estudo elege como objeto de reflexão a docência na disciplina de Didática no curso de Pedagogia, como já afirmado.

Precisamos destacar que a docência prescinde de outras disciplinas na compreensão da prática pedagógica. Tomamos a Didática como objeto desta pesquisa por compreender que a formação para a docência tem na didática e nas didáticas seu campo basilar, é imprescindível de acordo com Veiga (2012) para o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Constitui-se ainda, como a “teoria da docência” (VEIGA, 2012, p.8), quem tem no ensino seu objeto nuclear.

As didáticas² se referem as didáticas específicas, ou seja ao ensino específico de uma área do conhecimento, que ensina as origens, história e epistemologia das diferentes áreas de formação. Assim, as didáticas específicas ocupam-se do processo de ensino aprendizagem específico de uma disciplina, dos saberes que envolvem o ensinar e aprender de determinados conteúdos (LIBÂNEO, 2015) num processo intencional, que contempla a ciência, a docência, o movimento e o resultado.

² O XX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino assume em seus seis eixos a Didática e as e as Didáticas como indicador das temáticas a serem abordadas.

A partir do estudo da especificidade da docência, buscamos compreender: o que os currículos do curso de licenciatura em Pedagogia definem como conhecimentos basilares à disciplina de Didática? Qual o tempo e espaço da disciplina de didática no currículo dos cursos de Pedagogia? A disciplina de Didática é entendida como estruturante para a docência? Como o professor formador estabelece relações entre a disciplina na formação inicial e a prática docente? Essas são algumas das inquietações que movem esse estudo e que nortearão a pesquisa, aproximando da pergunta central que indaga: qual a especificidade da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a especificidade na/da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia para indicar as ênfases desta disciplina na formação do professor.

E como objetivos específicos:

- i. Analisar as discussões acerca da didática na formação inicial de professores nas produções brasileiras considerando um estudo do tipo estado da arte;
- ii. Examinar o tempo e espaço da Didática nas universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia;
- iii. Identificar a especificidade da docência na disciplina de Didática expressa nos planos de ensino do curso de Pedagogia por meio de uma pesquisa documental;
- iv. Investigar a relação que os professores formadores estabelecem com a especificidade da docência na disciplina de didática para a docência na educação básica, por meio de depoimentos escritos com os professores da disciplina de Didática dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades investigadas.

Reconhecemos a Didática como disciplina central na formação de professores para a docência, o que se ensina e como se materializa esse ensino se constituem pontos salubres neste estudo. A didática requer uma variada e complexa relação de conhecimentos situados teoricamente, cientificamente, socialmente e pedagogicamente, destarte, ensinar é uma atividade humana, que exige compreensão da realidade, diálogo, reflexão sobre a prática. Destarte, a didática parte do ensino e

para ele retorna portanto focaliza a especificidade da docência na formação do professor.

Nesta perspectiva, o ensino da didática na formação inicial de professores é espaço e tempo de pesquisa profícuo, uma vez que pesquisas já realizadas indicam que a didática aborda conhecimentos pedagógicos pouco valorizado e em muitas instituições ocupa uma pequena carga horária no currículo (GATTI, 2020). Na prática as propostas de curso estabelecem pouca distinção entre os cursos de bacharelado e licenciatura, ou ainda, de acordo com os estudos de Martins e Romanowski (2010) há universidades que deixam de oferecer a disciplina de didática geral e ofertam apenas o ensino das didáticas específicas.

Martins e Romanowski (2010) indicam ainda, que a escola se encontra ausente desta formação e que a prática do professor formador emerge como perspectiva basilar no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, em muitas universidades o ensino se constitui a partir de estudos teóricos, e as atividades teórica práticas e a aproximação com as escolas de educação básica ficam por conta da disciplina de estágio. Destarte essas questões, as pesquisas indicam que ainda há o ensino de uma didática prescritiva em algumas instituições, se afastando da concepção basilar de ensino da área e fragilizando as relações entre sujeito e objeto, teoria e prática, conteúdo e forma, ensino prescritivo e sociopolítico.

Assim, a Didática assumida nessa pesquisa é ancorada numa didática fundamental, crítica, sociopolítica (CANDAU, 1984; MARTINS, 1998; ROMANOWSKI, 2010; VEIGA, 1994). Compreende uma concepção de ensino que leva em conta as práticas sociais, as contradições expressas na sociedade e suas relações no interior da escola. Essas relações se expressam no processo de ensino aprendizagem e na produção do conhecimento, que reconhece o ensino enquanto uma prática social situada, a partir de conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e que visam a transformação social

Tomamos como base a concepção de que a teoria parte da prática e para ela retorna (MARTINS, 1998), num movimento dialético, que analisa a prática a partir das relações sociais, que estão em constante transformações no interior da sociedade. Bernardo (1977, p.86) contribui ao afirmar que “uma teoria é sempre uma teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática[...], o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. Todavia, essa relação teoria-prática, efetiva-se no chão das escolas, a

análise desta prática favorece inferir os elementos de uma teoria que expressa esta prática. Essa concepção se constitui base de sustentação para este estudo.

Nessa perspectiva, para a realização do estudo proposto, a pesquisa está organizada em seis capítulos. Inicialmente realizamos a apresentação da pesquisa, seu objeto de estudo, objetivos e organização metodológica na Introdução.

No segundo capítulo discorremos acerca da metodologia de pesquisa, ancorada na pesquisa de abordagem qualitativa, nesse item estão descritos instrumentos e técnicas da pesquisa bem como o estado da arte.

O terceiro capítulo realiza um mapeamento das publicações (ROMANOWSKI e ENS, 2006) afim de compreender as discussões materializadas em torno da especificidade da docência na disciplina de didática e das didáticas específicas no curso de pedagogia. Para o estudo foram consideradas: as teses e dissertações no catálogo de Teses e Dissertações da Capes; os artigos publicados em periódicos indexados no Portal Educa, da Fundação Carlos Chagas e os trabalhos publicados nos anais da ANPED, evento nacional, que incluem a formação de professores entre as áreas de conhecimento discutidas. Na delimitação do estudo foram consideradas as publicações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia DCNS 01/2006 (BRASIL, 2006) até os dias atuais.

O quarto capítulo insere a discussão acerca da docência, situada na legislação brasileira, em autores da área e a pesquisa de campo, que investiga a disciplina de Didática no curso de Pedagogia nas universidades brasileiras. Optamos por investigar os cursos presenciais nas universidades federais brasileiras pelo elevado número de cursos. Além desse critério também elegemos os cursos que divulgam no meio eletrônico os documentos necessários a nossa pesquisa documental como o Projeto Político do Curso, a Matriz Curricular e os Planos de Ensino das disciplinas de Didáticas no curso de licenciatura em Pedagogia.

O quinto capítulo, aprofunda os dados a partir da leitura e análise dos planos de ensino e seus elementos, apresenta as dez universidades federais selecionadas para o aprofundamento da pesquisa. Os dados são constituídos a partir da ementa, dos objetivos, da metodologia de ensino e das referências bibliográficas. Por meio dessa análise, identificamos a especificidade da docência na disciplina de Didática.

Para investigar a relação que os professores formadores estabelecem com a especificidade da docência na disciplina de Didática, apresentamos a discussão

materializada por meio de depoimentos realizados com os professores da disciplina de Didática que se disponibilizaram em participar da pesquisa.

Em seguida, o sexto capítulo discute a especificidade da docência na disciplina de Didática para a formação inicial de professores, por meio do conjunto de dados analisados, das pesquisas brasileiras, dos planos de ensino da disciplina e dos relatos dos professores formadores. E em seguida são apresentadas as considerações finais da pesquisa aqui materializada.

2 CONJUNTURA DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A educação mediada pela prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participam. Cabe à ciência da educação, reconhecer, observar, compreender, investigar e produzir conhecimentos, a partir de um fenômeno, para ressignificá-los a partir dos sujeitos envolvidos. Assim, as pesquisas denominadas qualitativas, se constituem numa modalidade investigativa que compreende aspectos fundantes do ser humano e suas relações (GATTI; ANDRÉ, 2010).

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais, compreende a utilização de diferentes técnicas interpretativas segundo Bogdan e Biklen (1982, s/p) apud Lüdke e André (1986, p. 13) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto [...]”, de forma que o pesquisador colhe, analisa e trabalha com dados especialmente descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessa perspectiva, os dados não se encontram prontos na realidade, são estabelecidos no decorrer da pesquisa, gerados a partir da relação entre pesquisa, pesquisador, realidade e fundamentação teórico-prática, assim como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 49), [...] a abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objecto de estudo”.

O eixo epistemológico definido neste estudo considera a teoria como expressão da prática (SANTOS, 1992; MARTINS, 1998), compreendendo que a teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação, mas esta decorre de relações estabelecidas num momento histórico determinado e nas formas como as classes sociais se relacionam e constituem estas relações. Segundo Romanowski, *et al* (2017) essa nova práxis extrapola os limites da esfera da produção e estende-se a outras áreas de atividades e conhecimento, expressando as lutas travadas pelos trabalhadores, e assim a composição de novas conjunturas para a esfera pedagógica e a organização do processo de trabalho docente.

A lógica da classe trabalhadora decorre do que os indivíduos são e o que são coincide “tanto como o que produzem como o modo como produzem” (SANTOS,

1992, p.133). A vertente marxista heterodoxa³, concebe a transformação social como processo constituído historicamente por meio das lutas dos trabalhadores (MARTINS, 1996). Na luta de classes, se materializam as contradições da prática e, nesta conjuntura, a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, desfazendo a ideia de que a teoria guia a prática, como explicita Bernardo (1977), ao afirmar que a ação é anterior à consciência. Neste mesmo sentido, Bruno (1989, p. 12) explica que não agimos porque pensamos, e sim porque somos seres em ação, imbricados em determinações sociais que nos incluem e resultam em ações que não são individuais e sim, sociais.

As organizações coletivas de acordo com Bernardo (1977) podem ser individuais ou coletivas, assim como as resistências que “reproduzem ao mesmo tempo a fragmentação em que se encontram e reforçam as bases do capitalismo” (BERNARDO, 1977, p. 336-337). Nas resistências coletivas, por sua vez, os trabalhadores se reúnem em um organismo único abraçando a globalidade dos participantes. Nesta mesma perspectiva, Santos (1992, p. 67), afirma “na prática de luta dos trabalhadores, a criação de uma totalidade social e econômica inteiramente nova e antagônica ao capitalismo”, o que resulta na materialização de relações sociais mais coletivas e solidárias, que se opõem as práticas do capitalismo findadas no individualismo e na competitividade.

Assim, por meio de um sistema teórico situa e compreende a experiência de um determinado “tipo de prática pedagógica, das análises de outras práticas semelhantes e da tentativa de conceber aspirações mais profundas da prática social dos trabalhadores” (ROMANOWSKI *et al*, 2017, p.14). Práticas estas geradas na prática social, que se constituem basilares e indispensáveis para o processo de ensino. Todavia, nesta perspectiva, o elemento findante está situado na concepção de conhecimento constituído nas relações sociais que os homens estabelecem entre si.

³ A vertente materialista heterodoxa assume como elemento central a ação prática, ou seja, a luta de classes. “É a luta que dá a imprevisibilidade, que acaba com o sentido teleológico, que dá dinamismo e mostra as contradições. É uma ação prática material e social determinante do processo: valorizam-se a prática e os problemas postos pela prática” (ROMANOWSKI *et al*, 2017, p. 16).

Ao explicar que o conhecimento é produto social, determinado socialmente e, em consequência disso, o seu real significado encontra-se em sua finalidade, afirma que o seu verdadeiro sentido se acha não nele mesmo (no interior do conhecimento ou no interior da ciência), mas fora dele: no seu sentido teleológico (SANTOS, 1985). E ainda, afirma Santos (1992) o papel do conhecimento é meio e não objetivo em si. Para ele, a ciência compreende o pensamento da realidade, mas não a realidade em si, o pensamento da vida; não a vida em si. Assim, o campo delimitado pela prática, implica em “tomar como ponto de partida o campo lógico decorrente desta prática e, como ponto de chegada, a compreensão de ser dos determinantes desta mesma prática” (SANTOS, 1992, p.131).

Ainda nesta perspectiva, Santos (2005) denomina sistema ideológico particular às representações que os homens fazem de sua prática, uma vez que estes elementos (palavras, conceitos, imagens, etc.) segundo Romanowski *et al* (2017) relacionam-se entre si, constituindo uma totalidade, um todo e não apenas as somas dos elementos.

No campo educacional, a partir desse conceito, compreende-se que tanto professores quanto os estudantes agem e atribuem significado(s) às suas ações conforme o sistema ideológico de cada um. Cada indivíduo atribui diferentes significados aos conhecimentos trabalhados, especialmente a partir das práticas sociais por eles vivenciadas, o que concebe o sistema ideológico particular. E é este sistema, que confere diferentes significados a cada elemento da realidade.

Assim, de acordo com Santos (1992) entre a teoria e atividade prática insere-se um trabalho de educação das consciências, na compreensão da relação pedagógica como uma relação social, reconhecendo nesse processo a possibilidade de construir práticas coletivas e horizontais. Relações construídas a partir desses referenciais constituiriam a base sobre a qual é possível erigir “uma prática pedagógica voltada para a ampliação e o desenvolvimento conceitual de cada sistema ideológico particular” (SANTOS, 2005, p. 53), ao mesmo tempo em que propiciam a formação de indivíduos mais autônomos e solidários.

Assim, a pesquisa se materializa num processo que envolve uma concepção epistemológica considerando a teoria como expressão da prática a partir de autores como Bernardo (1977); Bruno (1989); Martins (1998); Santos (1992, 2005) entre outros. E ainda, estudos de referenciais a partir de textos e autores que fundamentam esta pesquisa, são significativos e expressivos para se entender a constituição e

aprofundamento do trabalho, a partir da linha teórica aqui expressa, são Candau (1984), Cruz (2017), Gatti (2009,2010), Marins (2015), Martins (1998, 2009,2012), Romanowski (2010,2016) e Veiga (1994, 2012) que tratam da Didática e da formação inicial de professores.

Para darmos início a esse estudo, partindo da compreensão que a docência se transforma em cada momento histórico e sabendo da multiplicidade de pesquisas na área, realizamos um mapeamento das publicações (ROMANOWSKI e ENS, 2006) sobre o assunto. A finalidade desse mapeamento foi compreender as discussões e considerações em torno da didática e das didáticas e da docência no curso de Pedagogia. Inicialmente, o estudo considerou pesquisas que entendessem a didática na formação para a docência no curso de pedagogia, todavia, pesquisas que focalizam a didática, seja na didática geral e nas específicas.

Foram consideradas: as teses e dissertações no catálogo de Teses e Dissertações da Capes; os artigos publicados em periódicos indexados no Portal Educa, da Fundação Carlos Chagas e os trabalhos publicados nos anais da ANPED, reunião nacional, que inclui a formação de professores e a Didática entre as áreas de conhecimento discutidas. Na delimitação do estudo foram consideradas as publicações a partir das DCNS 01/2006 até os dias atuais. A escolha das DCNS foi motivada por serem estas as diretrizes do curso de Pedagogia focada neste estudo.

Para trabalharmos com os dados coletados no mapeamento das publicações optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como metodologia de pesquisa para a sistematização e análise dos dados levantados. Uma das técnicas da análise de conteúdo que utilizaremos é o teste por associação de palavras, que Bardin (2011) relata ser o mais antigo dos testes projetivos, compreendendo que este teste é utilizado na Análise de Conteúdo para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam. As diferentes fases da Análise de Conteúdo estão organizadas em torno de três polos, conforme Bardin (2011, p. 125) “[...] a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. A partir deste movimento contínuo de análise e síntese, comparando, constantemente, as unidades de significado e relacionando os dados coletados, foram estabelecidas as categorias, tendo como orientação a análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo em vista o problema dessa investigação.

Posteriormente realizamos a análise documental, a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O documento escrito constitui uma fonte relevante para toda pesquisa, referindo-se como testemunho de atividades particulares num determinado espaço de tempo (CELLARD, 2008). Permitindo assim a compreensão desta dimensão do tempo à sua compreensão do social, favorecendo a observação de processos de “evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008, p. 78).

Para Lüdke e André (1986) o problema central da análise de documentos se refere a como conceitualizar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto. Nesse sentido, alguns procedimentos de pesquisa foram adotados a fim de garantir a necessária profundidade teórica e apreensão de suas formulações, considerando os documentos como fontes importantes de orientações pedagógicas que podem fundamentar as análises do pesquisador.

Como fonte de pesquisa documental, nos aproximamos do Projeto Político Pedagógico das sessenta e uma universidades federais do nosso país que ofertam o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia. Neste documento inicialmente examinamos a oferta da disciplina de Didática Geral, para compreendermos a organização, o tempo e o espaço no interior dos cursos. Em seguida passamos a examinar as didáticas específicas, compreendendo que embora não seja o objeto da tese, elas se constituem basilares na formação inicial de professores e são desdobramentos do trabalho docente. Todavia, a Didática Geral e as Didáticas assumem diferentes especificidades na formação para a docência.

Ao examinarmos as matrizes curriculares identificamos mais uma didática, neste tocante, examinamos também a oferta, o tempo e o espaço destas nas universidades. Estes dados são mapeados na intenção de cartografar o contexto em se insere as tabelas e quadros e estão organizados a partir das cinco regiões brasileiras.

Realizado este mapeamento, nos reunimos por meio de uma plataforma virtual todas pesquisadoras na formação inicial de professores e nas pesquisas voltadas à didática com as professoras Joana Romanowski, Maria Elizabete Blank Miguel e Pura Lúcia Martins, todas referencias na formação inicial de professores. Para uma análise do foco do objeto de investigação, a partir dos dados mapeados no território brasileiro, essa reunião foi realizada de modo virtual e focalizou no relato dos dados

encontrados nas propostas dos cursos de Pedagogia. A discussão destes dados buscou delimitar o estudo quanto ao exame dos planos de ensino das disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia, assim foi discutido que a especificidade da docência pode ser examinada nos planos de ensino da Didática Geral, pois esta disciplina focaliza o processo de ensino e aprendizagem e a relação com a prática docente.

Nesta perspectiva, consideramos que a Didática Geral é constituída como a disciplina que centra e situa os conhecimentos relativos do processo de ensino aprendizagem que é basilar na especificidade da docência. Em alguns cursos, a didática geral constitui mais de uma disciplina: Didática Geral I, Didática Geral II, etc. E há (i) didáticas direcionadas as modalidades de ensino como pro exemplo didática da educação infantil, didática da educação de jovens e adultos; (ii) didáticas direcionadas as disciplinas como didática da língua portuguesa, didática da matemática. Assim, foi mantida a opção em eleger neste estudo, a especificidade da docência.⁴ Ou seja, o que é determinante, o que é próprio e o que é essencial na materialização da Didática Geral no interior dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Elegemos então, as dez universidades que identificamos como as que priorizam a oferta da Didática Geral como um maior número de horas e de disciplinas no curso. As dez universidades a serem examinadas com maior aprofundamento foram definidas a partir de três critérios: (i) maior número de horas de oferta de didática na proposta do curso; (ii) inclusão de instituições de cada região brasileira, observando a distribuição de espacialidade consonante a perspectiva cartográfica de investigação; (iii) e cursos consolidados, isto é, cursos com mais de dez anos.

Cabe destacar que num primeiro momento elegemos como critério a oferta de pelo menos três disciplinas de Didática Geral ao longo do curso, após análise das matrizes curriculares identificamos que nenhuma universidade expressa na proposta do curso a didática geral em três disciplinas. Em seguida elegemos a oferta por carga horária, com a oferta de pelo menos duas disciplinas ao longo do curso, o que ampliou o número de universidades. Na sequência, as definimos a distribuição territorial para que todas as regiões brasileiras estivessem presentes neste estudo. E, por fim, tivemos o cuidado de eleger cursos consolidados.

⁴ O que é específico do conhecimento didático sobre o processo ensino e aprendizagem.

A partir destes critérios e da definição das universidades, passamos a examinar de modo cartográfico⁵ mapeando a disciplina de Didática Geral no interior dos cursos, por meio do estudo do Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular e planos de ensino da disciplina.

Nessa perspectiva o curso de pedagogia situado na área cujo foco é a educação enquanto prática social, é indispensável considerar os sujeitos que nela se envolvem e que são determinantes nas práticas formativas e a concretização do processo de formação do professor. Assim, a pesquisa se aproximou dos professores das disciplinas de didática nessas instituições, com o intuito de identificar a especificidade da docência na disciplina de didática para a formação docente a partir da prática destes professores formadores.

Inferimos a necessidade de estudar a didática na formação do professor por compreendermos que esse estudo se constituiu “tão permanente quanto inexorável ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social” (CUNHA, 2013, p. 622). Assim, optamos pela coleta de dados por meio de depoimentos orais e escritos dos professores formadores da disciplina de Didática Geral.

Compreendemos a partir de Weller (2010) que os depoimentos nos permitem resgatar os saberes da experiência postos em diálogo com os conhecimentos científicos e ainda, com os conhecimentos socialmente produzidos. Ou seja, um modelo que se apresenta segundo Bruner (1998) como princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que com ele mantêm os sujeitos.

Para indicar elementos da prática docente na disciplina de Didática Geral optamos por depoimentos de professores formadores, pretendíamos obter depoimentos de professores da disciplina de Didática Geral das 10 universidades das quais foram analisados os planos de ensino. Durante mais de 2 meses foram feitas consultas aos coordenadores de curso, por email para identificação e aproximação destes professores, mas só retornaram 2 respostas.

⁵ A cartografia como método de investigação toma por referência realizar mapeamentos das linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos, como tempo e espaço, ao explorar territórios e assim, acompanhar processos de produção do conhecimento e da subjetividade de forma a criar um mapa móvel do movimento desse processo. A cartografia como método de pesquisa, foi introduzida pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, em que “!o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.” (DELEUZE e GUATARRI, 2000, p.22).

Nesta conjuntura, pela falta de acesso as informações solicitadas, conseguimos estabelecer contato com professores de universidades públicas, de diferentes regiões de nosso país, que trabalham com a disciplina de Didática Geral. Num primeiro momento estabelecemos contato por email e posteriormente nos aproximamos dos professores a partir de conversas pelo whatsapp. Esse contato mais próximo resultou num grupo de sete professores que se prontificaram a participar da pesquisa. Para instigar os depoimentos foram empregadas quatro questões mobilizadoras.

Os depoimentos foram enviados de forma oral e escrita por whatsapp e a partir deles, realizamos a inferência da análise de conteúdos indicada por Bardin (2011) que resultou na especificidade da docência na disciplina de Didática a partir de três ênfases, são elas a especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica, a especificidade da docência com ênfase na perspectiva sociopolítica e a especificidade da docência com ênfase na perspectiva da prática docente.

3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Considerando a especificidade da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Pedagogia essa investigação elege como objeto de reflexão os estudos que abordam a didática no curso de pedagogia. O foco do estudo é a especificidade da docência na disciplina de Didática nas propostas dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Destarte a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental compreende os conhecimentos necessários ao professor que ele possa ensinar as diferentes áreas do conhecimento. Isso implica entender a didática abrangendo as didáticas específicas, ainda que neste estudo não se realize uma discussão sobre se o campo da didática é singular ou plural. Contudo, o estudo considerou pesquisas que entendessem a didática na formação para a docência no curso de Pedagogia, isto é, pesquisas que focalizam a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação do professores.

A metodologia do estudo realiza um mapeamento das publicações (ROMANOWSKI e ENS, 2006) na perspectiva de revisão de estudos de revisão sistemática do tipo estado da arte afim de compreender as discussões materializadas em torno das didáticas no curso de pedagogia, como já indicado.

Para o estudo foram consideradas: as teses e dissertações no catálogo de Teses e Dissertações da Capes; os artigos publicados em periódicos indexados no Portal Educa, da Fundação Carlos Chagas e os trabalhos publicados nos anais das reuniões nacionais da ANPED, que incluem a formação de professores entre as áreas de conhecimento discutidas. Na delimitação do estudo foram consideradas as publicações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, DCNS⁶01/2006 até os dias atuais. A promulgação da DCN 01/2006 (BRASIL, 2006) parece indicar em seu bojo, uma relevância ao campo da Didática, uma vez que compreendemos que este campo do conhecimento tem a docência e o ensino como foco principal para a formação do professor.

⁶ Consideramos as DCNS 01/2006 um marco no curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que são diretrizes específicas ao curso e concebem a sua organização, compreendendo a didática enquanto disciplina indispensável a formação de professores.

O levantamento de dados foi iniciado por meio da pesquisa de teses e dissertações no portal da Capes. Como critérios de seleção, foram consideradas as pesquisas que abordam a licenciatura em Pedagogia e a especificidade da docência nas didáticas. No levantamento dos dados é relevante destacar que foram feitas inúmeras tentativas combinando diferentes palavras-chave para a definição dos descritores de consulta às bases de dados, porém devido a multiplicidade de interpretação das palavras-chave na captura dos resultados foi adotado como descritor específico “licenciatura em Pedagogia”. Ao recorrer a este descritor foi possível localizar de modo mais preciso as teses e dissertações alinhadas com o objeto da pesquisa.

A busca no banco de teses e dissertações indicou um total de 400 trabalhos, os quais após uma primeira leitura de todos os títulos e dos resumos, resultaram em 2 produções. Ambas as produções são dissertações de mestrado e abordam a didática no curso de pedagogia.

Ampliando as bases de busca de dados, foi realizado um levantamento de artigos publicados em revistas científicas para identificar quais as discussões vem se materializando nas publicações brasileiras acerca do objeto de estudo. Para isso, foi consultado o portal Educa, da Fundação Carlos Chagas. O Educa concentra coleções de periódicos científicos na área da educação. No portal Educa, a pesquisa foi feita a partir dos descritores “Formação de Professores, Pedagogia e Didática”. Foram localizados um total de 15 artigos publicados. Destes, após a leitura dos resumos e palavras chave foram identificados 6 artigos em consonância com o objeto de estudo.

Ainda, foi efetuada uma pesquisa nas produções das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), evento de referência nacional. A Anped está organizada por grupos de trabalho (GT), e promove encontros regionais e nacionais e nesta pesquisa foram priorizados AS REUNIÕES nacionais, que concentram relevantes pesquisas brasileiras. Para a busca de dados, foram consultados dois grupos de trabalho (GT) a saber, GT4 “Didática” e GT8 “Formação de Professores”.

No GT 4 foi localizado um total de 22 trabalhos e após a leitura dos resumos foram selecionados 13 trabalhos. Em seguida, a mesma consulta foi realizada no GT8, o qual indicou 8 trabalhos, que depois de lidos foram selecionados 2 que se referem ao objeto de estudo.

Assim, total de trabalhos nessas fontes de dados: teses e dissertações, artigos em periódicos e pesquisas em evento da área, são 23 trabalhos.

3. 1 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NOS PERIÓDICOS BRASILEIROS

Ao longo da pesquisa, identificamos diferentes publicações a partir da definição dos descritores e da leitura inicialmente dos resumos e na sequência dos artigos na íntegra. Todos os trabalhos foram selecionados a partir de plataformas virtuais, como a página de teses e dissertações da Capes, a plataforma Educa e a página da Anped. Todas estas plataformas virtuais concentram as pesquisas publicadas na área da educação.

Para a melhor compreensão dos dados foi decidido em apresentá-los por meio de quadros, que situam o leitor quanto ao título, questão da pesquisa e achados como também o meio em que elas foram publicadas. Assim, os quadros permitem uma compreensão geral das publicações, que são descritas após a sua apresentação.

Quadro 1: Artigos sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor – Educa - período 2006 - 2019

Título	Revista/ano	Problema	Considerações
O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.	Revista Brasileira de Estudo Pedagógico – volume 91 – 2010	Levanta a situação da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas com a formação profissional nos cursos de Pedagogia.	Há a inexistência e deficiência de conhecimentos ligados a formação pedagógico-didáticas, contribuindo para uma fragilidade na formação profissional.
Docência no curso de Pedagogia: uma relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa	Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 117-137, jan./abr. 2013	Conhecer as percepções dos estudantes e docentes com relação a docência e a formação pedagógica.	Evidenciou a vulnerabilidade do trabalho docente, especialmente a incoerência entre o discurso e a prática.
Formação inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para a autonomia docente.	Revista Educação. v. 42, n.21. p.299-318. Mai/ago 2017.	Analisa a didática na formação inicial de professores.	Destaca que a didática possibilita aos estudantes a compreensão das situações de aprendizagem tendo como ponto de partida a prática social problematizada a partir das vivências se experiências dos docentes e discentes da escola básica.
Relações de controle nas aulas de Didática.	Revista Educação. Porto Alegre [online]. 2016, vol.39, n.1, pp.83-104.	Analisa as relações de controle estabelecidas nas aulas de Didática.	Ressalta que há controle constante do ritmo das atividades do aluno pelo professor e baixa condição avaliativa nas aulas.

O ensino da didática e o aprendizado da docência na visão dos professores formadores.	Revista Diálogo Educacional, v.12, n.35, p.19-101. Jan/abr 2012.	Analisa as concepções e práticas de professores formadores que atuam na disciplina de Didática.	Não há a definição de uma didática, seja ela instrumental ou essencial. Persiste a questão, o que prevalece nos cursos de formação de professores?
A didática na perspectiva Multi/intercultural em ação: Construindo uma proposta.	Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.	Situa a didática na perspectiva multi/intercultural a desenvolvendo em um curso de Pedagogia.	Reafirma a relevância da temática e a complexidade da proposta discutida.

Quadro 1. A autora, 2019.

A partir a leitura dos textos, foi realizada uma síntese integrativa do conteúdo abordado nos artigos. Foi feita a opção de não identificação dos autores, em que todas as produções são de autores brasileiros. Nos artigos selecionados foi identificado a compreensão da didática enquanto disciplina à formação inicial de professores e para a constituição profissional do professor para a educação básica. Os autores dos artigos definem a didática como um campo do conhecimento que compreende o processo de ensino em suas múltiplas dimensões, e que tem como um dos seus objetivos intervir na prática pedagógica de modo a situá-la e transformá-la na direção política e social pretendida.

Assim, a formação para a docência expressa nas publicações, situa a didática enquanto uma disciplina fundamental na formação profissional do professor. Entende que a disciplina integra conhecimentos teóricos e práticos, suscita reflexões que promovam a materialização de uma prática socialmente comprometida com uma concepção de educação que repensa criticamente uma determinada realidade e concebe a escola enquanto locus de prática social.

Essa concepção de especificidade para a docência na formação do professor indica ainda, a necessidade de se transpor a didática no trabalho docente, para reconhecer as diferenças de uma sala de aula heterogênea, aproximando os conhecimentos didáticos dos conhecimentos especializados das disciplinas e reconhecendo a escola como um local de produção de saberes.

Na interface dos estudos, a formação inicial de professores é concebida enquanto prática social materializada sob diferentes abordagens, que reconhece a didática enquanto campo desta formação inerente ao exercício da docência. Nesta perspectiva, os estudos retomam nuances do histórico do ensino da didática e da transformação do ensino ao longo dos tempos. Assim, são destacadas discussões e dados que explicitam o ensino e a proposição ao longo da formação inicial de uma

didática que vem sofrendo transformações, que compreende a escola básica como ponto de partida de vivências e experiências para a prática social.

A materialização das produções versa o estudo da concepção de didática e de como os estudantes e professores a concebem na prática pedagógica. Todas as pesquisas partem do cenário do ensino superior, seja por meio de entrevistas e questionários com estudantes do curso de Pedagogia ou com professores da disciplina da Didática destes cursos. Nessa perspectiva, as publicações aproximam-se da formação inicial e do exercício profissional, problematizando as contribuições da didática na formação dos estudantes, apresentando as especificidades deste campo do conhecimento.

Algumas pesquisas investigam as práticas docentes desenvolvidas pelos professores formadores na disciplina de Didática Geral, como o trabalho desenvolvido nas didáticas específicas, e ainda, se há a valorização destas disciplinas do conhecimento nas instituições de ensino superior. Assim, os estudos possibilitam um panorama do ensino da didática e das discussões empreendidas em diferentes partes do território nacional, uma vez que as pesquisas apresentam dados de diferentes estados brasileiros.

Os artigos são oriundos de pesquisa em que a abordagem é qualitativa, grande parte dos estudos elege a realização pesquisas de campo, sendo a entrevista a técnica mais utilizada, seguida de observações e grupos de discussão.

Ao problematizar a formação profissional no curso de licenciatura em Pedagogia, os artigos definem estas discussões a partir dos currículos do curso, questionando o lugar da Didática nesta formação, a prática dos professores formadores, a necessária relação entre a teoria e a prática profissional. Ainda, a ressignificação da didática ao longo do processo de escolarização, a valorização dos estudantes enquanto sujeitos ativos nesse processo, destacando sua percepção em relação as contribuições da didática em sua formação; questões estas imbricadas à qualidade da formação e do desenvolvimento da educação básica.

Grande parte das publicações tomam como base pesquisas já realizadas no campo da formação inicial de professores e da didática, parte das publicações faz menção as políticas educacionais no Brasil desde a Lei 9.394/96 destacam em especial, as diretrizes para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), inferindo uma relação entre as políticas, o currículo e as práticas pedagógicas. Os resultados dos artigos apontam a complexidade da formação do professor. Indicam especificidades

que conferem à docência e à didática como um campo formativo permeado de contradições e que necessita de investigações constantes.

Os achados das pesquisas, apontam lacunas entre a formação pedagógica e a formação específica, num processo de desvalorização dos conhecimentos do conteúdo e de distanciamento destes com os saberes pedagógicos. Ainda, são consideradas frágeis as relações dos conhecimentos trabalhados em sala de aula do curso com as escolas de educação básica, não havendo aproximação do campo formativo com o campo profissional.

Persiste a discussão e a reflexão acerca da resignificação da didática instrumental, grande parte das publicações anunciam práticas docentes assentadas na didática instrumental, baseada em conhecimentos técnicos, que não valorizam a escola como instituição social de ensino, ponto de partida e de chegada na materialização da prática.

Uma das pesquisas destaca que nas universidades investigadas não foi possível identificar a concepção da didática, uma vez que ela não se apresenta nem como instrumental, nem como fundamental, persistindo a interrogação: que didática prevalece nos cursos de formação de professores? Ainda, nessa perspectiva, há nas observações das aulas de didática, a denúncia de práticas que não promovem reflexões, estão centradas nos conhecimentos do professor, num movimento de desvalorização da didática enquanto campo do conhecimento sociopolítico.

Por outro lado, há uma pesquisa que aponta dados de uma prática docente no ensino de didática em que a teoria é a expressão da prática, e a produção de saberes advém do campo prático, valorizando o pensamento crítico e a participação coletiva. Essa pesquisa aponta uma ruptura com a didática instrumental e aproxima-se da escola, num movimento formativo que envolve formação humana a partir de aspectos políticos, econômicos e sociais.

Dentre as pesquisas, uma delas examina a concepção de didática expressa pelos estudantes em que afirma que eles tem clareza da importância e do papel da didática em sua formação inicial. Em mais de uma pesquisa a compreensão é a mesma de que a didática é conhecimento fundamental para a formação dos professores, em que é imprescindível a análise crítica da prática docente. Os textos colocam que o planejamento é o ponto de partida de uma prática comprometida com a produção do conhecimento coletiva e organização do trabalho pedagógico. Além do planejamento, as pesquisas assinalam que os estudantes destacam a importância da

avaliação como elemento essencial à prática docente e ao processo de ensino aprendizagem. Essa questão está citada em uma das pesquisas de campo, em que o objetivo foi identificar as práticas desenvolvidas na aula de didática. A observação indicou a falta de clareza nas concepções de avaliação feitas pelo professor avaliador e a materialização de um ensino distanciado de reflexões, e discussões em que versava o aligeiramento do conhecimento e o cumprimento de tarefas pontuais. Ainda foi marcada a ausência na prática pedagógica observada de conteúdos especializados e de integração entre o saber e o saber fazer do professor.

Nessa perspectiva, de desenvolvimento da prática pedagógica na disciplina de didática, uma das pesquisas aponta que os professores que já atuaram e/ou tem contato com a educação básica tem mais facilidade na promoção de relações do ensino da didática em situação de sala de aula, favorecendo as contribuições teóricas práticas dessa disciplina na formação docente.

Assim, as publicações promovem reflexões e impulsionam a realização de novas pesquisas a partir dos dados apresentados, num movimento de identificação das questões pertinentes ao processo de formação do professor possibilitado pela disciplina de didática, de cenários particulares para cenários mais amplos, que contemplem a concepção da docência em sua totalidade. Destacamos que o teor dos textos examinados reconhece a especificidade da docência pertinente a disciplina de didática na formação inicial, notadamente no curso de Pedagogia.

3.2 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Realizada a busca nos periódicos brasileiros, passamos a pesquisar as dissertações e teses no banco de teses da Capes. Para essa pesquisa, inicialmente trabalhamos com diferentes descritores até que a combinação dos descritores “licenciatura em Pedagogia” nos aproximou do nosso objeto. Localizamos 400 trabalhos e após a leitura dos resumos, selecionamos apenas duas dissertações de mestrado, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Teses e dissertação sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor, catálogo da CAPES – período 2006 - 2019

Título	Tese/dissertação	Problema	Considerações
A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a apropriação de saberes para a docência.	Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2011	Visa colher dados sobre como estão sendo trabalhadas as disciplinas de formação profissional específica no curso de Pedagogia e se elas estão contribuindo para a apropriação de saberes docentes ao exercício profissional de futuro professores.	A pesquisa confirma estudos que comprovam que a falta de domínio de conteúdos implica no despreparo dos docentes, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, comprometendo os resultados da aprendizagem desses alunos, e ainda, os resultados apurados na análise dos dados da pesquisa apontam indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados apresentam uma estrutura fragmentada e genérica.
O ensino da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades.	Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.	Compreender que características a disciplina Didática vem assumindo no curso de Pedagogia das universidades públicas do estado do Ceará, conhecendo sobre a concepção dos professores e o que é registrado em seus planos de ensino.	A pesquisa revelou que a disciplina Didática nas universidades públicas do Ceará é trabalhada de forma multidimensional, numa relação dialética entre a sociedade, a educação, a Pedagogia e a Escola da Educação Básica. Revelou também as possibilidades de inovação pedagógica presentes nas práticas de pesquisa e ação-reflexão dos professores de Didática.

Fonte: a autora, 2019.

Ao realizarmos a leitura dessas duas dissertações identificamos que discutem a especificidade da docência na disciplina de didática no curso de Licenciatura em Pedagogia, ambas em nível estadual, a primeira no estado de Goiás e a segunda no estado do Ceará. Apresentam como objetivo geral compreender o ensino de didática no curso de Pedagogia, considerando como ela é trabalhada pelos professores formadores e sua contribuição para a formação do professor da educação básica.

Há especificidades em cada uma das pesquisas selecionadas, mas ambas justificam seu estudo a partir da compreensão da didática enquanto campo do conhecimento imprescindível para a formação inicial e atuação profissional. Entendem a didática como conhecimento para contribuir para a instrumentalização teórica e prática da docência nos anos iniciais, ou seja a formação do professor para o ensino. O foco destas pesquisas: uma examina o ensino das didáticas específicas e outra se reporta ao ensino da didática geral no curso de Pedagogia.

A primeira dissertação, compreende como disciplinas específicas da formação profissional as didáticas ministradas no curso de licenciatura em Pedagogia, como por exemplo didática do ensino de língua portuguesa, didática da matemática, didática da geografia e assim por diante. A autora problematiza se estas didáticas específicas estão de fato contribuindo para os saberes docentes e o exercício profissional, uma vez que o licenciado em pedagogia ministra esse rol de disciplinas nos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa contemplou um estudo documental, observação em aulas da disciplina de didática, entrevista com professores e coordenadores e ainda a aplicação de um teste de conhecimentos aos estudantes do último ano de graduação. Nesse cenário, a autora destaca por meio do projeto político dos cursos, que a matriz curricular das disciplinas de didáticas específicas destinam entre 2% a 4,4% de carga horária a cada disciplina, somando-se as didáticas, um total de 19 a 26% de horas do total do curso. As disciplinas com maior carga horária são as de didática da matemática e língua portuguesa e com menor horas, as de didática da arte, ciências, história e geografia.

No que concerne aos conteúdos trabalhados em cada uma das didáticas investigadas, a autora destaca a preponderância das metodologias de ensino que se sobrepõem sobre os conteúdos específicos de cada uma destas áreas do conhecimento. Assim, o estudo apresenta uma fragilidade no ensino destas didáticas, uma vez que estão praticamente ausentes nos planos de ensino e na prática dos professores formadores os conteúdos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Acerca da metodologia de ensino, destacam-se práticas centradas no professor, reportando ao como ensinar, de forma muitas vezes ainda instrumental, desconsiderando como o estudante aprende. As observações indicaram que há falta de articulação entre as metodologias e conteúdos, e que os professores não proporcionam diferentes formas de pensar para o ensino destas disciplinas, ou seja, há fragilidade entre conteúdo e forma em sua abordagem.

Ainda, enquanto metodologia de pesquisa, a autora aproxima-se na prática dos dados levantados em sua investigação documental, aplicando um teste com os estudantes concluintes do curso. O teste teve como objetivo verificar os conhecimentos específicos de cada uma das didáticas observadas na pesquisa. Os resultados evidenciam a fragilidade de conhecimentos específicos no ensino das

disciplinas investigadas, chegando a 87% de respostas erradas nas questões de matemática, 92% de erro nas questões relacionadas as disciplinas de história, geografia e ciências, apenas 76% de acerto nas questões de língua portuguesa. Estes dados priorizam a análise de uma formação técnica do professor, compreende que a especificidade da docência centra-se no domínio do conteúdo e assim o verifica por meio da aplicação de testes de conhecimentos.

A autora destaca que estes resultados estarão diretamente relacionados com os índices de avaliação aplicados na educação básica e que a universidade não vem respondendo as necessidades formativas neste campo do conhecimento. A pesquisa reporta a achados que promovem reflexões no tocante ao curso de Pedagogia, a formação inicial de professores e a prática profissional na educação básica. Destacando a falta de articulação entre conteúdo e metodologia, a falta de relevância destas disciplinas na formação profissional e a fragilidade na formação dos estudantes concluintes do curso.

A segunda dissertação selecionada, enfatiza o estudo da disciplina de didática geral no curso de Pedagogia, e evidencia a mesma questão destacada por Martins e Romanowski (2010) e Cruz (2017), que a didática geral perde espaço para as demais disciplinas no currículo dos cursos. Há no trabalho com a didática geral nas instituições pesquisadas uma aproximação entre os conteúdos, destacando-se o planejamento, a metodologia e a avaliação.

Na disciplina pesquisada destaca-se a aproximação de posicionamentos acerca do objeto de ensino da didática, compreendendo-a como disciplina central da formação de professores. Os professores formadores atestam a necessidade de se constituírem pesquisadores de sua própria prática, compreendendo o ensino enquanto prática social situada.

A pesquisa compreende a discussão da docência na disciplina de didática a partir de estudos já realizados, no tocante a metodologia do trabalho, realiza uma triangulação para obtenção dos dados, aproximando-se do currículo dos cursos, de entrevistas e questionários com professores e estudantes de Pedagogia, o que amplia as discussões. No que concerne a carga horária da disciplina, a pesquisa destaca que na reformulação do currículo dos cursos, das quatro universidades pesquisadas, duas sofreram redução de carga horária após a publicação das diretrizes do curso de Pedagogia, Resolução 001/2006 (BRASIL, 2006).

Nos relatos dos professores entrevistados, é explícito o conceito de docência na disciplina de Didática a partir de uma perspectiva crítica que compreende a importância dos estudos teóricos e práticos alicerçados à realidade das escolas de educação básica. As professoras destacam, em seus relatos, as práticas que realizam no interior das escolas com os estudantes, promovendo uma dimensão política do ensino, materializada num processo de reflexão e problematização da função social da escola.

Destacam em sua prática, a importância do planejamento individual e coletivo, assim como a gestão da sala de aula, e compreendem como desafios à didática, o lugar que ela ocupa na formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia e a tão destacada relação teórica prática. Indicam que os estudantes adentram na disciplina com uma visão técnica do ensino de Didática e que cabe ao professor realizar esta mediação e promover um ensino dialético.

Um desafio indicado também pela autora, é a materialização de estudos produzidos na área em sala de aula, uma vez que ao estudar os planos de ensino, identificou a ausência de publicações em eventos e artigos em revistas, o que possibilitaria discussões atuais do processo de ensino aprendizagem.

Destarte em relação ao objeto desta pesquisa, os estudos apresentados aproximam-se da especificidade da docência na disciplina de Didática, portanto em consonância com a proposição desta tese. As dissertações examinadas resultam de investigações em dois estados do nosso país.

Os resultados indicam dados multifacetados, de um lado uma pesquisa que expressa o foco na relevância dos conhecimentos específicos na formação profissional e de outro a valorização da formação pedagógica por meio da disciplina de didática geral. Indicam de um lado professores que compreendem a especificidade do ensino e realizam práticas que promovem a reflexão e a relação teoria e prática e de outro, planos de aula fragmentados e frágeis relações entre este, o conhecimento em sala de aula e a atuação profissional. Contudo em ambas as pesquisas é possível inferir o reconhecimento da especificidade da docência como integrante da disciplina de Didática.

Verificada as produções no banco de teses e dissertações, passamos a verificação das discussões empreendidas no evento da ANPED, a partir dos grupos de trabalho mencionados, primeiramente didática e posteriormente formação de professores. Essa busca compreende desde o ano de 2006 como referência para as

discussões, uma vez que foi o ano da promulgação das diretrizes para o curso de Pedagogia.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA ANPED NACIONAL

Concluída a busca nos periódicos e banco de teses da Capes, passamos a pesquisar as publicações reunidas no evento nacional da Anped, referência nacional nas pesquisas brasileiras, que reúne um grande número de publicações na área. Nesta pesquisa, selecionamos trabalhos em dois GTS, sendo eles o de Didática e da Formação de Professores. Ao final da busca foram identificados 15 trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, apresentados a seguir.

Quadro 3: Trabalhos sobre a didática no curso de Pedagogia na formação inicial do professor nas reuniões nacionais da ANPED, GT 04, GT 08
período 2006 - 2019

Título	Grupo de Trabalho/ano	Problema	Considerações
A didática em reconstrução como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas?	Didática 2008	Reflete acerca de pesquisas sobre a reformulação das licenciaturas a partir das recentes reformas educativas, questionando em que medida a formação específica e a formação pedagógica corre o risco de reduzir-se à instância técnica.	Destaca a Didática como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como um referente as práticas sociais do mundo da vida e do trabalho.
Didática: práticas pedagógicas em construção	Didática 2009	Identificar como a Didática é ministrada nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.	Foi percebido um certo distanciamento da realidade escolar, locus de formação e atuação docente. Pode-se admitir a existência de pelo menos três didáticas em uma só: a didática tal qual nos faz vê-la, como um discurso político; a segunda seria a didática como ela é, instrumental; e a terceira, como ela pode ser, uma outra possibilidade estruturada nas dimensões técnica, humana e político-social.
Polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da	Didática 2011	Problematiza a questão ser professor/a dos anos	A pesquisa identificou modelos mais articuladores e globalizantes e também movimentos que parecem

escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.		iniciais do ensino fundamental e a implicação em lecionar diversas áreas de conhecimento.	polarizar ora a construção do conhecimento específico de área Curricular.
A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas	Didática 2010	Discutir as relações entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, a separação entre a didática, a epistemologia e a metodologia de ensino das disciplinas.	Considera ainda pouco exploradas no Brasil contribuições teóricas que abordam formas de integração entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar ou, mais especificamente, entre a didática e a epistemologia das disciplinas. Indica perspectivas de aprofundamento do conteúdo da didática.
A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública.	Didática 2012	Subsidiar o planejamento de ações que possibilitem a ratificação dos conceitos trazidos pelos alunos ou a sua retificação no que se refere a essa área do conhecimento pedagógico dos futuros professores	É necessário relacionar a didática com a escola que é o espaço privilegiado de formação de professores, conhecendo suas fragilidades, deficiências e também suas conquistas, adentrando no espaço da sala de aula e dialogar com o professor, conhecendo sua prática pedagógica refletindo sobre ela à luz da teoria estudada.
Ensino de didática: concepções e práticas de professores formadores	Didática 2012	Analisar concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.	Os resultados apontam que os formadores acreditam que realizam uma prática baseada no diálogo, com estratégias de ensino variadas de acordo com o conteúdo trabalhado. Todavia, ainda não se manifesta a preocupação com a especificidade do saber pedagógico, visto que não é predominante a problematização desses saberes a partir da forma como a própria aula acontece.
O lugar da didática na e para a formação de professores: pistas para uma aprendizagem profissional	Didática 2012	Repensar o lugar da didática na formação de professores e estabelecer ações e metas para a qualificação de professores que ainda não possuem a formação para o exercício da docência.	Há a necessidade de dar continuidade a construção de teorias didáticas que possam consolidar esta área e de uma maior aproximação com o campo da prática profissional.
Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental.	For. de Professor es 2012	Discute a profissionalidade polivalente como constituinte da docência dos anos iniciais do ensino fundamental.	Há vários sentidos têm nos desdobramentos para a reflexão da polivalência, uma delas é dos professores, sentirem-se limitados quanto ao trato com as diversas áreas curriculares das quais são responsáveis, gerando assim práticas de redução da polivalência.
Didática: uma esperança para as	Didática 2013	Discute as possibilidades da	Aponta que alunos e docentes do ensino superior estão convivendo em

dificuldades pedagógicas do ensino superior?		Didática no espaço contraditório e tenso, de ensinar e aprender na Universidade contemporânea. Analisa a proposta europeia de formação didática a docentes desse nível de ensino.	lógicas opostas e paralelas, atravessadas por condições institucionais que não as reconhece. O trabalho sugere a proposta de organizar a sala de aula em processos investigativos, dos quais alunos e professores se organizem um coletivo investigador, para a produção, sistematização e socialização dos conhecimentos.
Mediação didática a formação do futuro professor da escola básica.	Didática 2013	Conhecer as representações de docentes universitários acerca de mediação didática pedagógica no contexto da formação de futuros professores.	Os discursos oficiais e acadêmicos reconhecem a importância do papel do professor na construção da sociedade contemporânea, bem como o da profissionalização docente, porém, observa-se que falta ainda oferecer condições concretas para essa formação.
Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da pedagogia	Didática 2013	Compreender o processo de significação da Pedagogia para professores formadores que atuam na formação inicial de pedagogos e suas relações com a construção das práticas de ensino que informam e justificam esses modos de atuação.	Aponta, em síntese, que os professores formadores consideram importante a discussão sobre a identidade da Pedagogia e do pedagogo, porém não souberam localizar como que, didaticamente, esta pode ser operacionalizada no contexto de suas disciplinas. Indica uma ressignificação da Pedagogia, de modo a configurá-la como Ciência Prática da e para a Educação
Por uma Didática Humanizadora à luz de Paulo Freire	Didática 2015	O artigo tem por objetivo analisar ações e relações que contribuem para a construção de uma didática humanizadora, via práticas pedagógicas participativas.	Conclui que há possibilidades de uma didática humanizadora e que esta permite a apropriação de diferentes saberes no processo formativo.
Relações Intradisciplinares e Interdisciplinares no Ensino da Didática no Curso de Pedagogia	Didática 2015	Questiona como ocorre parte das práticas para o ensino da Didática em âmbitos representativos de cursos considerados como de boa qualidade à formação docente. Trabalha a intradisciplinaridade e interdisciplinaridade por possibilitarem a análise dos mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas à explicação da formação da	A pesquisa reafirma a necessidade de se trabalhar com conhecimentos intradisciplinares e interdisciplinares na disciplina de Didática e identifica este trabalho nas entrevistas com professoras do curso de Pedagogia.

		consciência profissional docente.	
A didática nas perspectivas de licenciandos: da Fórmula mágica à mediação entre teoria- prática	Didática 2017	Analisa as percepções de licenciandos acerca da disciplina Didática e do seu papel na formação de professores para a educação básica. Investiga as relações entre a didática concebida e a vivida nos cursos de licenciaturas e as suas implicações no trabalho pedagógico do professor na escola básica.	Os resultados preliminares da pesquisa apontam para a possibilidade de, na formação, haver a resignificação de concepções de Didática de uma visão técnico instrumental para uma visão mais crítica, articulada ao contexto social mais amplo.
Profissionalidades reveladas no movimento Discursivo das contribuições da didática na Formação de pedagogos (as)	Didática 2017	Trata das contribuições do componente curricular Didática para o desenvolvimento das profissionalidades docente de estudantes-professores (as) do curso de Pedagogia em três IES do agreste pernambucano..	Nessa direção, as contribuições da Didática se referem à sua possibilidade de se constituir enquanto espaço de socialização dos saberes-fazeres existentes, buscando também problematizar a realidade como mecanismo de formação de uma intelectualidade docente autônoma e crítica, na construção de novas profissionalidades.
Didática e formação de professores: entre as Distorções de conceitos	Didática 2017	Quais são as concepções dos professores sobre a Didática, as Didáticas Específicas e a metodologia de ensino?	Dos resultados encontrados podemos afirmar de que é necessária a revisão dos currículos de formação de professores para a superação de concepções distorcidas e fragmentadas sobre a Didática, as Didáticas específicas e a metodologia de ensino.

Fonte: A Autora, 2019.

As publicações em eventos materializam-se sob diferentes perspectivas do ensino da Didática e da especificidade da docência nesta disciplina, seja por meio da prática pedagógica do professor, do conceito dos estudantes acerca da disciplina e de sua relevância para o exercício profissional, ou seja a docência na educação básica. Entre todas as pesquisas destacam-se questionamentos e análises acerca das contribuições, percepções e relações entre a formação inicial, o ensino da didática e a própria docência.

No tocante as problematizações, destaca-se o papel do professor do ensino superior na disciplina de Didática, fator este que permite considerar que é o trabalho

do professor que materializa a conceito que os estudantes constroem da disciplina em que a especificidade da docência nesta disciplina assume relevância para sua formação e para o exercício profissional. Muitas das produções, indicam que a prática pedagógica do professor é o pilar que reporta ao sucesso ou fracasso da disciplina nos cursos. Os resultados das pesquisas também expressam diferentes relações no processo de ensino e aprendizagem a partir dessa perspectiva.

Algumas pesquisas partem da problemática que questiona o papel do professor e a especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial, estendendo o questionamento também à visão que os estudantes têm da disciplina e suas contribuições para o exercício da docência, destacando as práticas e concepções de uma didática concebida e uma didática vivida.

No tocante a estas discussões acerca da didática teórica e da didática prática, há uma multiplicidade de discussões e resultados nas publicações investigadas. O que é unânime em todas as pesquisas é a relevância da disciplina de didática na formação inicial e das práticas que os professores formadores ministram em sala de aula e especialmente a relação entre a disciplina e a escola, lócus privilegiado dessa formação.

É esta relação entre as didáticas e as práticas formadoras que expressam a especificidade da docência na disciplina de Didática, apontado nas pesquisas ora como instrumental e técnico, ora como sociopolítico ou social. Nesta perspectiva, expressam-se diferentes conceitos, desde o relato dos professores como também dos estudantes, o que revela a multiplicidade de saberes que envolve a especificidade da docência na disciplina de Didática.

Entre as discussões destaca-se o distanciamento relatado pelos estudantes entre o ensino de didática e a realidade escolar. Há pesquisas que revelam falta de valorização de espaços coletivos e que a escola não se insere na proposta da disciplina, ou seja, não é tomada como um espaço de formação. Assim, os autores indicam que ainda está presente na formação inicial um ensino assentado em práticas instrumentais.

Uma das técnicas de coleta de dados empregadas em pesquisas é a aplicação de entrevistas semi estruturadas com acadêmicos, professores do ensino superior e em uma delas, professores da educação básica. Os textos que se apoiam em entrevistas indicam que alguns professores revelam a dificuldade em ensinar a ensinar e que um dos fatores apontados para esta dificuldade é a falta de aproximação

deste professores com a educação básica, o que muitas vezes produz um discurso distanciado da realidade escolar. Uma das técnicas de coleta de dados empregadas em pesquisas é a aplicação de entrevistas semi estruturadas com acadêmicos, professores do ensino superior e em uma delas, professores da educação básica.

Já, outras pesquisas expressam exatamente o contrário, relatam que no início da prática da disciplina de didática, os estudantes a relataram como uma disciplina essencialmente prescritiva, mas que ao final da disciplina estabeleceram outra concepção acerca deste ensino. O estudo revela que essa transposição de conceito deve-se às práticas desenvolvidas pelos professores formadores que priorizaram em seu trabalho uma aproximação com as escolas, com a organização do trabalho pedagógico e com a prática profissional dos professores na educação básica.

Os estudos apontam que o currículo dessa disciplina é praticamente o mesmo em todas as universidades investigadas, porém os resultados das pesquisas são diferenciados. Os achados indicam que mesmo a disciplina de didática se assentando nos mesmos conteúdos, resultam em uma pluralidade no que se refere às práticas formativas. Todavia, é nas relações que os professores estabelecem em sua prática, entre a didática e à docência, que são definidas a concepção e a relevância que os estudantes darão à didática em seu processo de formação inicial e, conseqüentemente, a sua prática profissional.

Essa afirmação é comprovada por meio de inúmeras publicações que investigaram o processo de desenvolvimento da disciplina de didática no curso, quanto maior a aproximação com a escola, melhor se estabelece uma relação política e pedagógica com o ensino, o que materializa a concepção de uma didática fundamental.

Entre as pesquisas, destaca-se que a disciplina de didática é vista como indispensável ao saber ensinar, tanto na visão dos estudantes e como na dos professores. Um dos estudos, ao investigar a concepção de didática dos professores formadores indicou que alguns a definem como um conhecimento produzido na academia, uma disciplina teórica prática que se assenta no ensinar a ensinar. A mesma pesquisa indicou que há professores sem conceito formado e que estes, relatam dificuldades na aproximação com a relevância social do ensino. Já os estudantes, revelam que a disciplina de didática é fundamental, os ensina a serem professores, coloca em prática o que estudaram, problematiza diferentes realidades e

diferentes formas de ensinar e aprender, ou seja, os estudantes demonstram compreensão dos elementos constitutivos da didática.

Essas discussões apontam semelhanças entre os discursos dos estudantes e professores, uma vez que professores relatam a dificuldade na mobilização de diferentes saberes que compreendam a especificidade da docência e também a complexidade que envolve o ensinar a ensinar.

Acerca das dificuldades desse ensino, os estudantes relatam que se situa na transposição didática, no exercício do diálogo teórico e prático num trabalho que assuma a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, num ensino que concebe na concepção de que a teoria é expressão da prática

Nos chama a atenção, que entre tantas produções que investigam o trabalho do professor, apenas uma questiona o papel do estudante neste processo. A pesquisa expressa uma grande contradição, em que o professor espera que o estudante problematize, discuta, reflita e este estudante concebe que o professor deve dar as respostas prontas, constituindo-se como centro da aprendizagem, ou seja, uma lógica divergente.

Há um embate de posicionamentos que revelam especificidades de uma didática instrumental, em que o estudante espera o conhecimento pronto, e ao mesmo tempo, a constatação por parte da observação do pesquisador, de ausência de reflexões e participações dos estudantes nessas aulas. Ou seja, ausência de preocupação com a especificidade do saber pedagógico e a promoção de metodologias que ultrapassem o ensino prescritivo.

Em outras pesquisas há a indicação de que o ensino prescritivo parece ter sido superado, mas permanece o questionamento, e a didática fundamental foi assumida? Como didática fundamental, as pesquisas indicam a compreensão do ensino da didática enquanto uma tríplice relação pedagógica entre professor, aluno e conhecimento e ainda, na direção da práxis, na prática social compreendida em aspectos técnico, humano e político.

Assim, identificamos a contradição com estudos anteriores, e assim, compreendemos segundo os relatos evidenciados nas produções que há professores que ressignificam a sua prática perpassam a visão prescritiva e assumem a escola como lócus de produção dos conhecimentos. Compreendem a escola enquanto espaço de socialização de saberes, transcendem o espaço da sala de aula e inserem-

se no interior das escolas, o que altera por completo o relato dos estudantes acerca da relevância da didática na sua formação inicial e na concepção da própria disciplina.

Nesse cenário, os estudantes reconhecem a disciplina enquanto dialógica e dialética, assumem um compromisso com a aprendizagem a partir da realidade social, prevalecendo assim uma didática teórica e investigativa, que materializa-se num ensino ativo, de troca de experiência e diálogo.

Uma discussão recorrente nas publicações indica os estudos investigativos acerca da didática geral e sua relação com as didáticas específicas e quais as especificidades do ensino nas didáticas específicas. Há um consenso nas publicações de que as didáticas específicas devem materializar o conhecimento especializado de cada uma das diferentes áreas do conhecimento e já, a didática geral, versa sobre os conhecimentos pedagógicos comuns a todas as áreas.

Esses estudos revelam que há possibilidades de mediação entre as disciplinas, especialmente tendo como referência as práticas sociais, mas que poucos são os professores e universidades que materializam o diálogo entre elas. Destaca-se nos estudos que o ensino das didáticas específicas não priorizam os conteúdos específicos das disciplinas e que essa questão reflete diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que os professores ministram praticamente todas as disciplinas do currículo escolar.

Nesta perspectiva, autores compreendem que estes professores são considerados polivalentes, transitam de uma área para outra, o que exige múltiplos saberes. Uma das pesquisas indica que essa multiplicidade de saberes é uma das fragilidades na formação para a docência no curso de pedagogia, especialmente, pela falta de discussão e de relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos nesta formação, ou ainda, pela limitação que muitos professores relatam no ensino das diversas áreas do currículo, o que se constitui segundo eles, num grande desafio à docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Também há diferentes posições nas publicações, pois outra produção destaca a polivalência no curso como uma possibilidade de integração entre as áreas, uma valiosa possibilidade de um trabalho interdisciplinar, multidisciplinar. Na prática, a pesquisa indica que o tempo que o professor denominado polivalente passa ao lado dos estudantes é um fator positivo, uma vez que amplia a possibilidade de materializar uma relação entre as diferentes áreas do conhecimento por meio de propostas globalizantes de ensino.

No que concerne ao estudo dos currículos da disciplina seja ele, da didática geral ou das específicas, há uma necessária revisão segundo os pesquisadores, especialmente para se estabelecer uma relação entre o ensino de uma didática e de outra. Uma revisão que problematize a questão da fragmentação dos conhecimentos entre uma e outra e que promova a superação da prevalência dos conhecimentos pedagógicos sob os específicos, buscando um consenso. É necessária uma revisão que se assente na aproximação com a prática profissional contribuindo ainda mais para a docência na educação básica e a multiplicidade de saberes que esta envolve.

Assim, a especificidade da docência na disciplina de Didática no curso de Pedagogia situada nestas publicações revela mudanças significativas acerca da concepção de docência situada no interior destas aulas e nas práticas formativas por ela materializadas. Revela também nesta mesma perspectiva contradições que ainda não foram superadas e que se assentam numa concepção de docência que não condiz com as diretrizes e nem com as reivindicações dos movimentos de professores empreendidas desde a década de 1980.

Todavia, há uma gama de desafios frente a especificidade deste campo do conhecimento, especialmente no tocante das relações entre as didáticas presente no curso e uma maior aproximação com a área de atuação profissional.

Inúmeros são os desafios apresentados nas publicações, desde a revisão do currículo, as práticas dos professores formadores, as expectativas que os estudantes tem da disciplina, as relações que se estabelecem entre o ensinado e o vivido, a fragmentação dos conhecimentos, a materialização de uma didática fundamental, concebida e vivida nos cursos, o aligeiramento no processo de ensino e aprendizagem e a tomada da sala de aula como um lugar de enfrentamento.

Assim, diante do exposto na descrição das produções, identificamos a partir da análise que as pesquisas em Didática agrupam-se em suas relações históricas, em sua epistemologia e em sua própria prática. É possível vislumbrar nas publicações uma recorrência neste sentido, em que a didática é problematizada e investigada. Nesta vertente, identificamos por meio das publicações que a questão problemática, centra-se no fato da didática não conseguir dar conta da formação para a docência. O foco de cada uma delas, indica essa questão, de forma histórica, epistemológica e prática.

O discurso da passagem de uma didática instrumental para uma didática fundamental é uma questão recorrente nas pesquisas, mesmo que essa discussão

tenha se iniciado na década de 1980, ainda está fortemente inserida no discurso e na prática da disciplina. Ou seja, há mais de 40 anos busca-se ultrapassar essa concepção enraizada no ensino e na formação inicial de professores. Parece haver um consenso que a transposição é necessária, os discursos defendem esse posicionamento, as pesquisas cada vez mais avançam nessa discussão, mas o que parece essa prática é pontual.

Historicamente, as pesquisas indicam que os estudantes ingressam no curso, com um conceito já formada acerca da docência no ensino de Didática, concepção centrada nos métodos e técnicas de ensino. Essa questão é fortemente expressa pelos estudantes, antes da formação na disciplina e até mesmo após o seu início. As pesquisas indicam nesse sentido, uma questão social e histórica enraizada à disciplina de Didática, de que sua finalidade é o saber fazer. Todavia, ao longo da formação na disciplina, algumas universidades dão conta de desconstruir essa conceito.

No campo epistemológico, identificamos por meio das publicações que pouco se investiga acerca da aprendizagem. Como os estudantes se apropriam dos conhecimentos na disciplina de Didática? Que relações estabelecem? Há neste sentido um discurso assentado na disciplina e no seu ensino, mas não em sua aprendizagem. Um dos estudos, que discute a aprendizagem, a problematiza sob os conteúdos específicos das didáticas, e aplica testes para aferir esses conhecimentos. Aponta resultados importantes, que evidenciam fragilidades nessa formação e que nos fazem refletir acerca desses conteúdos. As pesquisas nos sensibilizam a olhar para formação num processo integral, processo que se sustenta sob uma perspectiva não apenas pedagógica, mas sobretudo política e social.

Na epistemologia da disciplina, as pesquisas reúnem elementos constitutivos da didática, investigam as relações entre a teoria e a prática e destacam conteúdos ensinados, que se aproximam em todas as universidades citadas. Também é indicada a necessária revisão do currículo, especialmente no tocante a indissociabilidade entre o ensino da didática geral e das específicas. Uma das pesquisas indica que ainda há pouca produção na área, e no Brasil é pouco explorada as formas de integração entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar ou, mais especificamente, entre a didática e a epistemologia das disciplinas.

Na esfera prática, os estudos indicam que no discurso há a defesa de uma didática próxima das escolas, das salas de aula, mas que ainda pouco se materializa

na formação dos estudantes. As práticas em sua maioria relatam um processo de ensino centrado nas salas de aula da universidade, de forma que esta prática é tangenciada e não chega a problematizar e nem analisar a prática docente na educação básica, espaço privilegiado da formação inicial de professores. Refletir acerca das práticas desenvolvidas nas salas de aula é um ponto de destaque em algumas publicações, indicando a necessidade de se partir da prática para uma reflexão teórica em que o conhecimento se produz a partir da prática e para ela retorna.

Acerca das práticas investigadas, em sua maioria estão centradas no trabalho do professor, como este concebe a Didática, as metodologias utilizadas por ele, avaliações e relações entre professores e estudantes. No tocante as práticas, as publicações parecem concordar de que é a prática do professor na disciplina o principal indicador de sucesso ou fracasso para que a disciplina contribua com a formação dos futuros professores. Há questões imbricadas nesse sentido, de professores que denunciam dificuldades no trabalho com a disciplina de Didática por nunca ter estado nas escolas de educação básica. Um mapeamento destes dados poderia contribuir para uma investigação de quem são estes professores e se é uma realidade de uma ou outra instituição ou essa questão se multiplica nas universidades brasileiras.

Todavia, um consenso anunciado no conjunto estas publicações é que há limites e desafios, historicamente constituídos e desafios expressos na produção que instigam reflexões acerca da epistemologia e prática da didática na formação para a docência na educação básica.

Assim, uma investigação que busque aproximar a especificidade dessa docência se faz necessário, uma vez que é a especificidade, aquilo que lhe é próprio e particular que determina o ensino da didática. Todavia, um estudo que investigue a Didática a partir de mais elementos, é indispensável, uma vez que a disciplina se sustenta sob sua história, sua epistemologia e sua própria prática. O exame desses elementos permitirá uma compreensão da disciplina e poderá problematizar o tempo, espaço e atividades formativas que concebam uma formação que vai muito além do instrumental e que é dotada daquilo que lhe é próprio, o processo de ensino sob todas as suas dimensões.

As pesquisas deixam em aberto uma discussão acerca do currículo da disciplina de Didática, elemento indispensável e de autonomia das universidades, que

determinam num primeiro momento o ponto de partida e chegada dessa aprendizagem. O currículo, as políticas, são elementos definidores dessa formação. E precisam ser problematizados.

A questão política na definição dos currículos expressam que diretrizes são definidas, os cursos são reformulados, mas as pesquisas localizadas nos permitem considerar que as mudanças no ensino da didática, pouco se alteram. A maior parte das universidades trabalha com a oferta de uma carga horária mínima, aquela indicada em legislações anteriores que determinava um currículo mínimo de oferta de uma disciplina de didática. Questão essa, que destaca e reafirma a falta de relevância da disciplina no curso.

Estes dados expressados nas publicações aqui mencionadas, nos impulsionaram a verificar como estão organizados os programas do curso de Licenciatura em Pedagogia na atualidade, afinal, neste levantamento nos aproximamos das publicações desde a materialização das diretrizes em 2006. Uma nova alteração a partir da publicação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) está em andamento, incluindo todos os cursos de licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia. E neste tempo está em discussão no Conselho Nacional um novo documento direcionado a reformulação do curso de Pedagogia.

No capítulo a seguir, apresentamos o estudo do mapeamento sobre as propostas dos cursos de pedagogia, situando a oferta e distribuição da disciplina de Didática ao longo do curso e também realizando o levantamento do tempo e espaço dessa disciplina nas universidades federais brasileiras na atualidade.

4. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: TEMPO E ESPAÇO

Considerando a importância de se compreender a constituição do curso de licenciatura em Pedagogia e suas transformações, apresentamos um histórico do curso juntamente com o histórico da disciplina de Didática em sua proposta. Esse exame permite perceber como se apresenta a especificidade da docência no decorrer deste processo de transformação.

Apresentado este histórico, para inferir as ênfases quanto a especificidade da docência na disciplina iniciamos nossa pesquisa de campo, mapeando no primeiro momento as universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial. Esse mapeamento resultou num cenário que compreende sessenta e uma universidades federais distribuídas em nosso país.

Em seguida, passamos a leitura das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, que nos permitiu identificar o tempo e espaço da e das disciplinas de didáticas na proposta dos cursos. Identificadas estas disciplinas, passamos então a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) destes, para a compreensão do conjunto de conhecimentos trabalhados em cada uma destas disciplinas. Assim, foi possível situarmos a partir de três didáticas, que se constituem em Didática Geral, Didáticas Específicas e didáticas.

Para apresentação destes dados, os organizamos em quadros e tabelas, situando num primeiro momento a totalidade da oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia em nosso país, distribuídos nas cinco regiões brasileiras. Na sequência apresentamos as demais tabelas que constituem o corpus desta análise, e assim compreendem o tempo e espaço das didáticas nas propostas do curso de Licenciatura em Pedagogia em todo país.

Após este mapeamento, elegemos a partir dos critérios já apresentados, as dez universidades que em nosso entendimento assumem a docência como objeto basilar na disciplina de Didática Geral. Assim, retomamos a leitura dos PPPs para compreensão da constituição do curso nestas instituições. Apresentado este histórico, passamos a análise dos planos de ensino da disciplina de Didática Geral, com o intuito de compreender a especificidade da docência em seu interior, ou seja, na formação inicial de professores.

Estes dados são apresentados por meio de uma tabela, contemplando as ementas de cada uma das disciplinas investigadas e em seguida a análise empreendida a partir do conjunto de conteúdos abordados nos planos de ensino.

4.1 A ESPECIFICIDADE DA DOCENCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM PERCURSO HISTÓRICO.

Os cursos de formação de professores em nível superior no Brasil, começaram a se delinear a partir da década de 1930, por meio do movimento dos Pioneiros da Escola Nova que afirmava que, até aquele momento, o ensino superior estava apenas a serviço das profissões ditas liberais, que atendiam à engenharia, à medicina e ao direito (MACHADO; TERUYA, 2007).

Nessa perspectiva elitizada, não havia espaço para a formação de professores, bastava a estes o ensino secundário de cultura geral, como previa a Reforma Francisco Campos, contudo o ideário dos Pioneiros que anunciava a necessidade de formação universitária aos docentes (AZEVEDO, 1932). A Escola Nova foi acolhida no Brasil (VEIGA, 1994) em um momento histórico de exaltação de ideias políticas, econômicas e sociais. O escolanovismo propôs uma educação humanista moderna, baseada “[...] numa visão de homem centrada na vida, na atividade, de forma que ultrapasse a visão do professor enquanto centro da aprendizagem e desloque este papel para o estudante” (SAVIANI, 1983, p.84).

O movimento escolanovista de inspiração norte americana de Dewey, baseia-se no pragmatismo (MARTINS; DUARTE, 2010) sobretudo na psicologia Evolutiva e da Aprendizagem e nesta perspectiva, destacava o aprender a aprender e o aprender a fazer como pilares centrais no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse espaço contraditório, nos anos de 1930, pode-se verificar que em 1933, no estado de São Paulo, inaugurou-se a primeira escola de nível superior para o preparo do professor, o Instituto de Educação, originário da reforma educacional de Fernando de Azevedo (EVANGELISTA, 2001). O Instituto foi incorporado à, Universidade de São Paulo, e extinto em 1938, e nesse ato se extingue o curso de formação de professores em nível superior para a escola básica, como destaca Evangelista (2001). E é na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo que se cria o curso de Pedagogia para a formação de professores para lecionar nos cursos secundários e para a formação técnica em atuação nos órgãos

governamentais. No âmbito político legal, em 1939, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 foi estendido para todo o país e compôs o modelo de formação instituído como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

O Decreto-Lei estabeleceu como objetivo principal a formação para cursos secundários, dividindo -se em 3 anos para a formação específica e mais um ano para a formação pedagógica/didática (VEIGA, 1994). Nessa perspectiva, o ensino da Didática de acordo com Veiga (1994), respeitava as individualidades e o professor se tornava o facilitador da aprendizagem, num caráter prático-técnico, em que teoria e prática eram justapostas, valorizando a dimensão instrumental.

Na década de 1960, ano em que se desenvolveram as lutas para ampliação do acesso à educação pública, resultando na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) (BRASIL, 1961), determinando que a formação de docentes para o ensino primário seria realizada em escolas normais de grau colegial, com, no mínimo, três séries anuais, sendo ministrada a formação pedagógica. A formação para o professor para as disciplinas específicas do secundário e do ensino médio seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Sob a vigência do Parecer 262/62 (BRASIL, 1962) foram regulamentados os currículos mínimos dos cursos de licenciatura de matérias de bacharelado e processos pedagógicos, que mantinha a fórmula 3+1.

Em meados de 1964, o regime militar reposicionou a educação, a sociedade e as políticas públicas, expandindo o processo de industrialização, renovação de serviços e capital privado. A combinação desses fatores foi denominada milagre econômico e, conseqüentemente, contribuiu para a ampliação das escolas e do ensino superior, mas numa concepção tecnicista. Conjugada aos fatores da demanda da população, às novas exigências do modelo econômico que se legitimava com o regime militar. Segundo Sauthier e Junges (2016), o governo realizou acordos com os Estados Unidos, em que foram oferecidos recursos financeiros e assistência técnica para a pressuposta reforma educacional (MEC/USAID). Nesse contexto, o curso de Pedagogia foi reformulado com a introdução das chamadas habilitações para formar os técnicos em educação e permanece nesse curso a formação dos professores para os Cursos de Magistério do 2º Grau. Para Saviani (2008, p.51) o curso assumiu uma perspectiva generalista, por privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações que determinavam as funções específicas a serem realizadas no “âmbito

das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho” novo reforçando os especialistas em educação com a missão de controlar o trabalho pedagógico. O curso previa que a certificação das habilitações, de acordo com o Parecer nº 867/1972, com a comprovação de experiência docente de um ano para Orientação Educacional e um semestre para as demais habilitações. Essa obrigatoriedade de experiência docente no ensino de 1º grau foi entendida como necessário ao especialista em educação a atuação como professor (SILVA, 1999, p. 61).

Candau (1984, p.27) define a Didática desse período como uma disciplina que “[...] não fornece elementos significativos para a análise da prática pedagógica real e o que ela propõe não tem nada a ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio”. Priva professores e estudantes de uma formação crítica, que contemple a transformação social, sendo mera transmissora e reprodutora do sistema vigente.

Nesse contexto desenvolvimentista, foi promulgada a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que definia a reforma da educação básica brasileira, transformando as escolas normais em habilitação dos cursos de Magistério. Esse modelo, sustentou-se sob uma lógica tecnicista, na formação de um professor tecnicamente competente (MARTINS, 2009), ou seja, um bom executor de tarefas, que promovesse um ensino eficaz e eficiente. Segundo Gatti (2009), a formação de professores foi permeada por um currículo disperso, neutro, recaindo as preocupações sobre a modernização da prática por meio de métodos e técnicas, com uma formação esvaziada, sustentada sobre a força produtiva de servir ao capital. Pereira (1999) destaca a valorização do domínio da área do conhecimento específico do que se vai ensinar, destacada nas propostas dos cursos de formação de professores.

Em 1972, foi promovido o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado na Universidade de Brasília, caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, visando à retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial, para isso o Estado, passa a estimular os professores por meio do pagamento de gratificações.

Foi na década de 1980 que se instalou a Nova República, iniciando um movimento de ascensão do governo civil e da luta operária, fortalecendo as inquietações e insatisfações dos educadores que compreendem a educação como prática social, vinculada a um projeto histórico (GATTI, 2009). Assim, na década de

1980 se iniciam tentativas de rompimento com o pensamento tecnicista, buscando avanços no sentido de uma educação emancipatória (FREITAS, 2002). A sociedade em expansão trazia novas necessidades, que iam além da formação técnica, oportunizando o repensar de um novo profissional. Nessa conjuntura, em 1982 efetivou-se o segundo encontro “A Didática em Questão”, o contexto marcou um período de revisão crítica e reconstrução da Didática, um momento especial de produção intelectual e de ruptura com paradigmas fortemente instaurados no cenário político e educacional daquele regime. As preocupações e discussões fundamentam, então, as propostas de uma pedagogia crítica, que define a escola como uma instituição que tem o papel de socializar o saber, o conhecimento elaborado, a cultura erudita e não a cultura popular, denunciando o poder da hegemonia dominante e a perpetuação das desigualdades sociais (SAVIANI, 1984; LIMA et al, 2012).

Neste mesmo ano foi aprovada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), que alterou o artigo 30 da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), alterando as propostas de formação na Habilitação Magistério, restringindo a atuação de 1ª a 4ª série. Altera também a atuação das licenciaturas curtas formando docentes para trabalhar da 5ª até 8ª série, mas também de 1ª a 4ª série, e a licenciatura plena para atuação em toda a educação de 1º e 2º graus, conforme Gatti (2009), a licenciatura curta foi mantida, ainda que alterada.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, contribuiu para que a década de 1990 representasse um relevante marco na educação brasileira, naquela conjuntura, se definiram novos rumos para a educação brasileira. Com a promulgação da LDBEN, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi estabelecido que a formação de professores para a docência na educação básica, deveria ser preferencialmente em nível superior (BRASIL, 1996), embora continuasse aceitando a formação em nível médio como formação mínima à docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Essa exigência pode ter favorecido a elevação da titulação dos professores da educação básica, pois, em 1966, a formação em nível superior na educação infantil era de cerca de 17%, – 18,5% nos anos iniciais do ensino fundamental, 68% nos anos finais e 74,3% no ensino médio. Em 2020 relação à formação dos professores da educação básica do total de 2.189.005 docentes, 4.818, 0,2%, não possui formação de ensino médio; 288.701, 13%, tem formação de ensino médio; 1.895.486, 85,2% tem formação de nível superior, dos quais 1.779.192, 81,2% em cursos de

licenciatura, 116.294, 5,3%, em cursos de bacharelado. Em relação à formação em pós-graduação 883.442, 40%, tem curso de especialização (alguns com mais de um curso); 76.828, 3,5% tem mestrado e 16.551, 0,7%, realizou doutorado.

No interior dos cursos de formação inicial de professores, a Didática passou por um momento de acirramento político e pedagógico, que de um lado foi fortemente influenciado pelos princípios de controle do neoliberalismo e por outro, pelos grupos de educadores que ecoavam por um ensino a partir de proposições críticas, baseadas numa Didática fundamental (CANDAUI, 1984). Neste cenário, a ambiguidade da organização curricular acirrou modelos de formação preconizado pelas políticas neoliberais e modelos de formação como valorização da docência, concomitantemente, ganhou espaço no currículo dos cursos de formação de professores a partir de concepções que valorizavam as práticas. A isso se somou uma ampliação das didáticas específicas em substituição, que mais adiante, substituíram a didática geral (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010), em que a Didática polariza a ambiguidade tanto pela defesa da Didática fundamental como da Didática instrumental (CRUZ; ANDRÉ, 2012).

Em meio a este debate, são publicadas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) que buscou estabelecer um diálogo com a LDBEN (BRASIL, 1996). Nesse sentido, contemplando as políticas educacionais já materializadas, a concepção de formação de professores recai no ensino por competências, definindo que essa deve considerar o “[...] conjunto das competências necessárias à atuação profissional” (BRASIL, 2002, p. 2). A partir do momento em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP Nº 1/2002) foram promulgadas, iniciaram-se as discussões sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura que, mesmo sofrendo ajustes, continuaram a anunciar a prevalência de formação por área do conhecimento, com pouco espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2009). Adentrou-se o século XXI repetindo-se a formação consolidada no século anterior, que valoriza a formação específica e como pouca integração dessa formação com a docência e com a área pedagógica.

Somente em 2006 são publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), diretriz que aponta

uma nova identidade, conferindo à docência como base da formação do curso. Essa publicação tardia resulta de inúmeros debates entre a manutenção desse curso e a instalação do curso Normal superior, entre um curso de Pedagogia em que a docência é o eixo central e um Curso de Pedagogia para uma formação do bacharel Pedagogo. Prevaleceu nas diretrizes a concepção de docência como eixo central na formação de professores compreendendo-a enquanto “[...] ação educativa e processo metódico e intencional [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos e de construção do conhecimento, entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006, p. 1).

No documento, docência, destina-se especialmente à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A promulgação da DCN 01/2006 (BRASIL, 2006) parece indicar em seu bojo, uma relevância ao campo da Didática, geral e específica, uma vez que compreendemos que este campo do conhecimento tem a docência e o ensino como foco principal para a formação do professor. Todavia, acerca desse modelo de organização, as diretrizes indicam três núcleos de estudos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2006).

Saviani (2008, p. 29) destaca que as diretrizes fazem menção ao estudo “[...] da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos da organização do trabalho docente[...]”; em seguida, faz referência à “[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização”.

Posterior a promulgação das diretrizes para o curso de Pedagogia em 2006, temos em 2015 a resolução 002/2015 que anuncia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). O documento compreende a formação inicial em nível superior a partir de “Cursos de graduação de licenciatura; Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015, p.1). E, afirma, que esta formação de professores, deverá sustentar-se por meio de uma Base Comum Nacional, a qual contemplará

[...] uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015, p.2).

Nessa perspectiva, reconhece a especificidade do trabalho docente a partir da disciplina de Didática e da docência, apontando que a ação educativa como processo pedagógico intencional e metódico, envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos (BRASIL, 2015, p.7)

Compreendemos que as afirmações expressas na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), materializam-se sob os conhecimentos pedagógicos e sob os conhecimentos específicos, aproximando-se da constituição da Didática. Nesse sentido, a Resolução anuncia como primordial “[...] ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p.11).

Na continuidade da materialização de políticas destinadas à formação de professores, no movimento de avanços, retrocessos e rupturas, em 2019, ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), incluindo o curso de Pedagogia. Essas diretrizes enfatizam a necessidade de formação pedagógica dos professores nos cursos de licenciatura e reafirmam a necessária aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica, já destacada na resolução 02/2015. Na prática estrutura o curso, em três grandes grupos, o grupo da base comum, com 800 horas, o grupo dos conhecimentos específicos, com 1600 horas e o grupo referente aos estágios e práticas ao longo do curso, num total de 800 horas; ou seja, cursos de licenciatura com no mínimo 3200 horas.

As diretrizes destacam nuances de que na formação inicial se insere nos conhecimentos específicos do curso, na formação para a docência nos campos de aprendizagem para a educação infantil e nas áreas do conhecimento e conseqüentemente seus componentes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental. Cabe destacar que as diretrizes estão diretamente ancoradas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento nacional que orienta a construção dos currículos em todas as escolas de educação básica de nosso país.

Discutir as Diretrizes 02/2019 (BRASIL, 2019) ainda se constitui num desafio no momento político atual, num período de incertezas e pela ampliação do tempo de materialização da própria legislação, que iniciou em 2015.

Cabe ressaltar que neste estudo, definimos a escolha das DCNS de 2006 como marco histórico legal do curso, situando assim nossa investigação, motivadas por

serem estas as diretrizes do curso de Pedagogia que materializam as propostas dos cursos aqui investigados e conseqüentemente versam sobre os planos de ensino das disciplinas de Didática.

Nesse movimento, está a clareza de que a educação e, especialmente, a formação de professores estão sempre inseridas num processo de contradição, avanços e retrocessos, no que toca ao atendimento das necessidades sócio históricas. Assim, como a Didática, que situa-se historicamente e expressa em seu processo de ensino aprendizagem as influências de como está organizada a sociedade, a economia, as políticas e a própria escola.

Assim, nestas transformações materializadas no interior da sociedade, a Didática é formulada no interior do curso de Licenciatura em Pedagogia e compreende o permanente e complexo desafio da docência em sua formação. Para isso organiza-se no curso em disciplinas que concentram seu processo de aprendizagem numa perspectiva geral de ensino e também nas particularidades de ensino de cada área do conhecimento, organizando-se assim nos currículos dos cursos em Didática Geral ou Didáticas Específicas.

4.2 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: A DIDÁTICA GERAL E AS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS.

Marin e Pimenta (2015) indicam que a Didática estuda o ensino como um fenômeno complexo, em sua função social mais ampla. Neste contexto, Martins (2009) defende que a didática é a “expressão de uma prática pedagógica que decorre de um determinado tipo de relação social, no interior do modo de produção que a sustenta”, em que compreende a teoria como expressão da prática, uma dimensão privilegiada da prática entendida sempre como uma relação social. Todavia, essa relação teoria-prática, efetiva-se no chão das escolas, trazendo mais um elemento fundante da didática, a questão da relação entre a universidade e a escola, de modo a materializar a didática que ao mesmo tempo é teoria e prática.

Assim, a Didática Geral concebe o estudo da compreensão do trabalho docente tal qual se materializa na história e na lógica da educação brasileira, numa perspectiva histórico-social, analisando os fenômenos educativos mais amplos, como educação, processo pedagógico, processo de ensino.

Considerando a docência a base da formação inicial de professores, a didática geral torna-se centro dessa formação, materializando-se sob aspectos teóricos e práticos que investigam, refletem e recriam o processo de ensino aprendizagem em todas as etapas da educação básica, expressando a organização da escola, do ensino e da sociedade. Logo, os conhecimentos da didática geral expressam as inúmeras relações entre o ensinar e aprender no contexto escolar. Segundo Pimenta (2012, p. 95) “[...] seu objeto consiste não apenas no conhecimento da estrutura e funcionamento dos processos reais de ensino-aprendizagem[...]”, isto é, dos processos que já existem, mas também no estudo das possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades (de ensinar e aprender) docentes.

Candau (1984), ao abordar a questão da Didática fundamental, a compreende em sua multidimensionalidade, ou seja, a partir das dimensões humana, política, técnica e social do processo de ensinar e aprender.

Oliveira (2011) afirma que na área de Didática é imprescindível o estudo do ensino a partir de considerações sobre a aprendizagem e que, dessa forma, o ensino deve ser estudado a partir de seus elementos, os quais, segundo a autora, são os objetivos, conteúdos, método, avaliação, relação professor-estudante e planejamento. Veiga (1994) define como Didática Geral as relações entre o ideário e o fazer pedagógico a partir das determinações sociais, filosóficas, psicológicas e pedagógicas.

Todavia, o ensino da Didática Geral assume uma mediação com a prática docente, e assim se constitui como ponto de partida para a teorização da didática, portanto uma teoria que se origina na prática, refere-se à prática, uma teoria expressão da prática (MARTINS, 2012). Assim, constitui-se como centro do processo de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores.

É imprescindível anunciar que se defende a necessidade de se trabalhar as didáticas específicas, sendo estas, indispensáveis à formação inicial de professores, sobretudo a partir da necessidade de se ensinar as origens, história e epistemologia das diferentes áreas e componentes do currículo escolar. Assim, as didáticas específicas ocupam-se do processo de ensino aprendizagem específico de uma disciplina, dos saberes que envolvem o ensinar e aprender de determinados conteúdos (LIBÂNEO, 2015), daquilo que lhe é próprio.

Nesse sentido, as didáticas específicas, a partir de Marin e Pimenta (2015, p. 49), definem-se “[...] como um domínio de conteúdo e domínio de introduzir o

estudante nesse conteúdo”. Ao professor é necessário que haja a compreensão da matéria a ser ensinada, sua organização e práticas que favoreçam diferentes interesses e capacidades dos estudantes, o que corrobora Libâneo (2002), anunciando que não basta entender a atividade de ensino e o domínio dos conteúdos, é necessária uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que se está ensinando e as tendências em que move a pesquisa que os constitui.

Todavia, esta formação traz implicações na prática, uma vez que articula os conhecimentos pedagógico didáticos aos conhecimentos disciplinares, ou seja, os conteúdos à forma, finalidade e resultados (WACHOWICZ, 1989) buscando uma unidade na formação inicial de professores. Assim, a Didática não se sustenta teoricamente senão a partir da investigação dos conteúdos e das diferentes formas de aprendizagem das disciplinas específicas sem que se defina a finalidade do ensino e sua articulação a o contexto socio histórico. Não há como estudar as disciplinas específicas sem as contribuições da Didática Geral. Portanto, a didática, enquanto área de conhecimento, seja na Didática Geral e nas específicas, tem um papel fundamental nos cursos de licenciatura, constituindo-se como uma disciplina que se articula à prática e sistematiza saberes pedagógicos que serão levados às salas de aula, vice versa das práticas escolares se constitui como saber, como teoria. Constitui as ações docentes, permeando o processo de ensino aprendizagem, apontando para uma formação dotada de conhecimentos e competências específicas que diferenciam o professor de outros profissionais, tendo a docência como base de sua formação (BRZEZINSKI, 2002).

Nesta perspectiva compreende-se que o conhecimento não existe na especificidade e, sim, na totalidade, porque depende do campo da didática para materializar-se, campo esse constituído entre a relação do conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (MARCELO, 1999), ou seja, na totalidade desta área do conhecimento.

Metodologicamente se materializa num exercício coletivo, contínuo e constante, cujo processo não consiste em restringir-se a sala de aula e sim perpassar as relações sociais buscando “[...] mediar tais relações sociais e a própria sala de aula” (FREITAS, 2008, p. 12).

4.3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

Tomando como base as universidades federais, primeiras universidades criadas em nosso país e distribuídas em todo o território nacional, realizamos um mapeamento do curso de Licenciatura em Pedagogia. Optamos em mapear somente os cursos presenciais, uma vez que é esta modalidade de oferta que deu origem a maioria dos cursos nestas instituições.

Para isso, recorremos aos documentos digitais, realizando a busca no site das universidades e na página do curso de Pedagogia de cada uma delas. Inicialmente conseguimos vislumbrar o cenário do curso em âmbito nacional, na sequência identificamos a oferta da disciplina de Didática em todos eles e a partir destes dados, nos aproximamos do nosso objeto, a especificidade da Didática nos cursos de Pedagogia das universidades federais brasileiras.

Partimos aqui, da apresentação do curso no cenário nacional e da oferta da Didática nestas instituições, assim possibilitamos a compreensão desta formação, sua relevância, tempo e espaço no curso de Pedagogia.

O Brasil conta hoje com aproximadamente 71 universidades federais distribuídas em todo território nacional. Destas, 61 universidades ofertam o curso de Pedagogia presencialmente. Para apresentação dos dados, optamos em mapear os cursos de acordo com as cinco regiões brasileiras, de forma a termos além do panorama nacional um panorama também por regiões e conseqüentemente por estados.

Para a disciplina de Didática cabe destacar que há uma diversidade em sua nomenclatura no interior do curso. Nesta perspectiva, buscamos primeiramente a disciplina de Didática Geral na matriz curricular do curso e em seguida realizamos a leitura da ementa das demais disciplinas. Dando seguimento a análise, nos aproximamos das disciplinas de didática específica, ou das didáticas específicas, o que nos permitiu identificar uma extensa variação em sua nomenclatura no interior do curso. Seguido estes dois levantamentos, nos deparamos com disciplinas que apresentam elementos da didática em sua oferta, que não pertencem somente a didática geral ou as específicas. Para esse levantamento constituiu referências as indicações dos autores estudados e mesmo minha própria experiência como professora de didática. Os documentos analisados, são originados em debates em

colegiados que expressam as proposições gestadas no embate de idéias, políticas e práticas, portanto resultam da conjuntura das relações sociais. Ressalta-se que a ênfase na historicidade assume as indicações que se expressam nas propostas de curso, mas se que renova diante das práticas e das relações sociais que as engendram.

Assim, a partir destas constatações, pudemos vislumbrar a oferta da Didática em sua totalidade na proposta do curso de Pedagogia nas universidades brasileiras. Assim, organizamos estes dados mapeando as cinco regiões e em cada uma delas, apresentando as disciplinas que tratam da Didática no interior dos cursos. Sobretudo a partir de elementos como; o planejamento, a avaliação, a concepção de educação, os métodos e metodologias de trabalho, conhecimentos específicos à docência nas diferentes áreas e etapas da educação básica e o ensino comprometido com a prática social sobretudo a partir das dimensões humana, política e técnica.

Quadro 4- Oferta do curso de Pedagogia e da Didática na região Centro Oeste

	Universidades	Disciplinas de Didática Geral e CH	Disciplinas de Didática Específica e CH	Disciplinas com elementos da Didática e CH	CH total das disciplinas de Didática no curso
1	Universidade de Brasília (UNB)	Didática Fundamental 60h	Ensino de História, Identidade e Cidadania – 60h Ensino de Ciências e Tecnologia – 60h Ensino e Aprendizagem da língua materna – 60h Educação Matemática – 60h Educação em Geografia – 60h 300h	Não localizado	360h
2	Universidade de Catalão (UFCAT)	Didática e Formação de Professores – 64h	Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais I e II – 128h Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática I e II – 128h Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa I e II – 128h Fundamentos e Metodologias da História – 64h Fundamentos e Metodologias da Geografia – 64h Arte e Educação – 64h 576h	Não localizado	792h
3	Universidade Federal de Goiás (UFG)		Arte e Educação I – 144h Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências Humanas	Não localizado	

		Didática e Formação de Professores – 72h	<p>nos anos iniciais do ensino fundamental I e II – 144h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental I e II - 144h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental I e II - 144h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental I e II - 144h</p> <p>720h</p>		792h
4	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Didática – 64h	<p>Múltiplas linguagens: movimento e linguagem corporal – 64h</p> <p>Múltiplas linguagens: linguagens artísticas– 64h</p> <p>Múltiplas linguagens: pensamento e linguagem I, II e III - 192h</p> <p>Mundo social e história – 64h</p> <p>Mundo social e geografia – 64h</p> <p>Mundo social e o pensamento matemático I e II – 144h</p> <p>Mundo social e ciências naturais I e II – 160h</p> <p>752h</p>	Não localizado	816h
5	Universidade de Rondonópolis (UFR)	<p>Didática – 68h</p> <p>Didática e relações pedagógicas – 68h</p> <p>136h</p>	<p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de da Língua, linguagem oral e escrita – 68h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências – 68h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia – 34h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de matemática – 68h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de História – 34h</p> <p>272h</p>	Não localizado	408h
6	Universidade da Grande Dourados (UFSD)	<p>Didática – 90h</p> <p>Fundamentos da Didática – 72h</p> <p>162h</p>	<p>Currículo e Ensino de Ciências e Saúde – 90h</p> <p>Currículo e Ensino de História e Geografia – 90h</p> <p>Currículo e Ensino de Língua Portuguesa – 90h</p> <p>Currículo e Ensino de Matemática – 90h</p> <p>Arte, corpo e educação – 90h</p> <p>450h</p>	Não localizado	612h
7	Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS)	<p>Didática – 68h</p> <p>Didática e relações</p>	<p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de da Língua, linguagem oral e escrita – 68h</p> <p>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências – 68h</p>	Não localizado	476h

		pedagógicas – 68h 136h	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia – 34h Fundamentos e Metodologias do Ensino de matemática – 68h Fundamentos e Metodologias do Ensino de História – 34h Educação e Arte – 68h		
--	--	----------------------------------	--	--	--

A autora (2020)

A oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia se materializa na região centro oeste por meio de sete universidades federais. Identificamos que todos os cursos contemplam em sua proposta a disciplina de Didática Geral, que possui nomenclaturas variadas em sua oferta. Assim também se materializa a carga horária desta disciplina, em algumas universidades com 60h, já em outras com 162h.

As disciplinas de didáticas específicas também estão presentes ao longo desta formação no curso, contemplando as diferentes áreas do conhecimento. Na totalidade das propostas, identificamos as didáticas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. E, em algumas universidades a oferta da didática específica para o ensino de Arte. Como na disciplina de Didática Geral, a oferta das didáticas específicas também se materializa sob diferentes carga horárias, que em alguns cursos apresenta uma disciplina e em outros duas disciplinas.

Quadro 5- Oferta do curso de Pedagogia e da Didática na região Nordeste

	Universidades	Disciplinas de Didática Geral e CH	Disciplinas de Didática Específica e CH	Disciplinas com elementos da Didática e CH	CH total das disciplinas de Didática no curso
1	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Didática 60h	Saberes e Metodologias Ensino de Ciências Naturais I e II – 120h Saberes e Metodologias Ensino de Língua Portuguesa I e II – 120h Saberes e Metodologias Ensino de Matemática I e II – 120h Saberes e Metodologias Ensino de História-60h Saberes e Metodologias Ensino de Geografia – 60h Arte-Educação – 40h 700h	Saberes e Metodologia Educação Infantil I e II – 120h	840h
2	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Didática – 68h	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 68h Metodologia do Ensino de Matemática – 68h Metodologia do Ensino de Ciências – 68h Metodologia do Ensino de História – 68h Língua Portuguesa no ensino fundamental- 68h	Avaliação da Aprendizagem – 68h	544h

			Matemática no ensino fundamental-68h Ciências da Natureza no ensino fundamental- 68h Geografia no ensino fundamental-68h Arte – Educação – 68h 476h		
3	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Didática – 68h	Prática Reflexiva no Ensino de Matemática – 68h Prática Reflexiva no Ensino de Ciências – 68h Prática Reflexiva no Ensino de Língua Portuguesa – 68h Prática Reflexiva no Ensino de História – 68h Prática Reflexiva no Ensino de Geografia – 68h Arte-Educação e Ludologia – 68h 408h	Não localizado	476h
4	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Didática Geral – 32h	Docência da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental – 64h Docência de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental – 64h Docência de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental – 64h Docência de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental – 64h Arte, educação e cultura – 64h 320h	Não localizado	362h
5	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Didática – 128h	Arte e Educação – 64h Ensino de Língua Portuguesa – 96h Ensino de Geografia e História – 96h Ensino de Matemática – 96h Ensino de Ciências – 96h 448h	Não localizado	576h
6	Universidade Federal da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB)	Didática nos países de integração – 40h	Ensino de História nos países de integração – 40h Ensino de Etnomatemática nos países de integração – 40h Ensino de Arte e Educação Africana e da Diáspora nos países de integração – 40h Ensino de Jovens e Adultos nos países de integração – 40h Ensino de Ciências Naturais nos países de integração – 40h Ensino de Geografia nos países de integração – 40h Ensino de Língua Portuguesa nos países de integração – 40h 280h	Não localizado	320h
7	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Didática I – 60h Didática II – 60h 120h	Fundamento e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 60h Fundamento e Metodologia do Ensino de História – 60h Fundamento e Metodologia do Ensino de Geografia – 60h	Não localizado	420h

			Fundamento e Metodologia do Ensino de Artes – 60h Fundamento e Metodologia do Ensino de Matemática – 60h 300h		
8	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Didática – 60h	Matemática I e II na Educação Infantil e anos iniciais – 120h Ciências I e II na Educação Infantil e anos iniciais – 120h História I e II na Educação Infantil e anos iniciais – 120h Geografia I e II na Educação Infantil e anos iniciais – 120h 630h	Avaliação e processos educacionais 45h	735h
9	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Didática – 60h	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Português – 75h Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática – 75h Conteúdo e Metodologia do Ensino de História – 60h Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia – 60h Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências – 60h 330h	Não localizado	390h
10	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)	Didática – 60h	Fundamento e Metodologia do Ensino de Ciências I e II – 120h Fundamento e Metodologia do Ensino de História I e II – 120h Fundamento e Metodologia do Ensino de Geografia I e II – 120h Fundamento e Metodologia do Ensino de Arte I e II – 120h Fundamento e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II – 120h 600h	Não localizado	660h
11	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Didática – 45h	Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I e II – 120h Fundamentos do Ensino da Matemática I e II – 120h Fundamentos do Ensino de Geografia – 60h Fundamentos do Ensino de História – 60h Fundamentos do Ensino de Ciências – 60h 480h	Avaliação da Aprendizagem – 60h	585h
12	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Didática Geral – 60h	Ensino de Língua Portuguesa – 60h Ensino de Matemática – 60h Ensino de História e Geografia – 60h Ensino de Ciências Naturais – 60h Arte e Educação – 60h 300h	Não localizado	360h
13	Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA)	Didática Geral – 60h	Didática da Alfabetização – 60h Didática da Língua Portuguesa – 60h Didática das Ciências da Natureza – 60h Didática da História – 60h Didática da Geografia – 60h	Avaliação da Aprendizagem – 60h	600h

			Didática da Educação Física – 60h Didática da Matemática – 60h Arte e Educação – 60h 480h		
14	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Didática Geral – 60h	Didática da Língua Portuguesa – 75h Didática das Ciências da Natureza – 75h Didática da Matemática – 75h Didática da História – 75h Didática da Geografia – 75h Linguagem, Corpo e Movimento – 60h 435h	Didática da Educação Infantil – 75h Avaliação da Aprendizagem – 75h Didática da Educação de Jovens e Adultos – 75h 225h	720h
15	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		Ensino de Língua Portuguesa I e II – 120h Ensino de Matemática I e II – 120h Ensino de História e Geografia I e II – 120h Ensino de Ciências Naturais I e II – 120h Arte e Educação – 52h	Não localizado	432h
16	Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA)	Didática I – 60h Didática II – 45h 105h	Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Português – 60h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Ciências – 60h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História – 60h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Geografia – 60h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática – 60h Corpo, Ludicidade e Educação – 60h 360h	Não localizado	465h
17	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Didática – 60h	Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 60h Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 60h Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 60h Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 60h Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 60h Arte e Educação – 60h 360h	Não localizado	420h
18	Universidade Federal Rural de	Didática – 45h	Matemática na prática pedagógica I e II – 90h	Não localizado	585h

	Pernambuco (UFRPE)		Língua Portuguesa na prática pedagógica I e II – 90h Ciências na prática pedagógica I e II – 90h Geografia na prática pedagógica I e II – 90h História na prática pedagógica I e II – 90h Arte na prática pedagógica I e II – 90h 540h		
--	--------------------	--	---	--	--

A autora (2020)

A região nordeste destaca-se no cenário nacional, por concentrar 18 universidades que contemplam o curso de Licenciatura em Pedagogia em seu interior. Sendo a região com maior número de estados e também maior oferta do curso em nosso país.

A proposta da disciplina de Didática Geral está presente em todos os cursos, e mantém uma média de tempo e espaço semelhante no conjunto das universidades. Assim, se materializa na oferta de uma disciplina que tem como carga horária em média, 60h.

No conjunto da oferta das didáticas específicas observamos também uma aproximação em seu tempo e espaço. As áreas do conhecimento são contempladas e diferentemente da região centro oeste, a disciplina de Didática voltada para o ensino de Arte está presente em praticamente todos os cursos. Entre as especificidades, também há a oferta de uma didática voltada a linguagem, ao corpo e ao movimento. A carga horária destas didáticas específicas se mantém numa média que varia de 280h à 700h.

No conjunto da análise identificamos didáticas que situam sua formação a partir de alguns elementos específicos da Didática Geral, assim, trabalham em sua proposta a avaliação, presente em boa parte destas universidades, bem como didáticas específica as modalidades de ensino, como educação infantil e educação de jovens e adultos.

Quadro 6- Oferta do curso de Pedagogia na região Norte

	Universidades	Disciplinas de Didática Geral e CH	Disciplinas de Didática Específica e CH	Disciplinas com elementos da Didática e CH	CH total das disciplinas de Didática no curso
1	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Didática – 90h	Ensino de Língua Portuguesa I e II – 120h Ensino de Matemática I e II – 120h Ensino de História e Geografia I e II - 120h	Não localizado	690h

			Ensino de Ciências Naturais I e II – 120h Ensino de Artes I e II – 120h 600h		
2	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Didática I – 75h Didática II – 75h 150h	Teoria e prática da Alfabetização – 75h Teoria e prática do ensino de Artes – 75h Teoria e prática do ensino de Língua Portuguesa – 75h Teoria e prática do ensino de Matemática – 75h Teoria e prática do ensino de História – 75h Teoria e prática do ensino de Geografia – 75h Teoria e prática do ensino de Ciências – 75h 525h	Avaliação Educacional - 75h	750h
3	Universidade Federal do Amazonas (UFMA)	Didática – 60h	A criança e as Artes – 60h A criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual – 45h A criança e a Natureza e Sociedade – 45h A criança e a linguagem matemática – 45h Conteúdo e Metodologia do ensino de Matemática – 60h Conteúdo e Metodologia do ensino de Ciências – 60h Conteúdo e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – 60h Conteúdo e Metodologia do ensino de História e Geografia – 60h 405h	Planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem – 60h	525h
4	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Fundamentos da Didática – 60h Didática e formação docente – 60h 120h	Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática – 75h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Geografia – 75h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História – 75h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Ciências – 75h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa – 75h Arte e Educação – 60h 435h	Oficina de jogos no ensino de matemática – 45h Oficina de jogos na compreensão e produção oral nos anos iniciais – 45h Planejamento Educacional – 60h Fundamentos teóricos metodológicos do ensino da Educação Infantil – 75h 225h	780h
5	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Didática e Formação Docente – 60h	Fundamentos Teórico Metodológico de Língua Portuguesa – 60h Fundamentos Teórico Metodológico de Geografia – 60h Fundamentos Teórico Metodológico de Matemática – 60h Fundamentos Teórico Metodológico de Artes – 60h	Fundamentos Teórico Metodológico da Educação Infantil – 60h Planejamento e avaliação – 60h 120h	780h

			Fundamentos Teórico Metodológico de História – 60h Fundamentos Teórico Metodológico de Ciências – 60h Matemática para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental – 60h Geografia para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental – 60h História para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental – 60h Ciências para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental – 60h 600h		
6	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Didática – 75h	Conteúdo e ensino de Geografia – 75h Conteúdo e ensino de Língua Portuguesa – 75h Conteúdo e ensino de História – 75h Conteúdo e ensino de Ciências – 75h Conteúdo e ensino de Matemática – 75h Arte, ludicidade e educação – 75h 450h	Planejamento Educacional – 75h Avaliação Educacional – 75h 150h	675h
7	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Didática – 80h	Fundamentos e prática do ensino da língua portuguesa – 80h Fundamentos e prática do ensino de alfabetização I e II – 80h Fundamentos e prática do ensino da educação física, recreação e jogos – 80h Fundamentos e prática do ensino de ciências – 80h Fundamentos e prática do ensino de geografia – 80h Fundamentos e prática do ensino de história – 80h 560h	Avaliação Educacional – 80h	700h
8	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Didática – 60h	Teoria dos jogos e recreação – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Artes e Movimento – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de História – 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Geografia – 60h 420h	Avaliação na educação Básica – 60h	540h
9	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Didática I – 60h Didática II – 60h 120h	Conteúdo e fundamentos metodológicos do ensino de Ciências – 60h Conteúdo e fundamentos metodológicos do ensino de Matemática – 60h Conteúdo e fundamentos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa – 60h	Não localizado	372h

			Conteúdo e fundamentos metodológicos do ensino de História e Geografia – 72h 252h		
10	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Didática na Educação Básica – 70h	Metodologia do ensino de Matemática – 60h Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – 60h Metodologia do ensino de Arte e Movimento Corporal – 60h Metodologia do ensino de Ciências Naturais – 60h Metodologia do ensino de História e Geografia – 70h 310h	Não localizado	380h

A autora (2020).

A região norte concentra 10 universidades federais que contemplam a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesta região em especial, observamos que há um grande número de disciplinas de Didática e Didáticas nas propostas dos cursos, que se apresentam sob as três categorias identificadas em nosso corpus de análise.

Nesta perspectiva a disciplina de Didática Geral está presente em todas as instituições, estando a sua oferta bem variada, por meio de uma e duas disciplinas, assim como a carga horária; desde 60h à 150h.

As Didáticas específicas compreendem as diferentes áreas do conhecimento, em sua oferta, alguns cursos optaram em trabalhar a didática de história e geografia em uma única disciplina, outras as trabalham em disciplinas separadamente. As universidades desta região contemplam quase em sua totalidade a didática para o ensino de Arte, estando presente em 90% dos cursos. Também identificamos a oferta de uma didática voltada aos jogos e brincadeiras, presente em poucos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Ainda, acerca das didáticas alguns cursos materializam a oferta de disciplinas que tratam da avaliação e planejamento do processo de ensino, bem como de uma didática voltada as especificidades da educação infantil.

Quadro 7- Oferta do curso de Pedagogia na região Sudeste

	Universidades	Disciplinas de Didática Geral e CH	Disciplinas de Didática Específica e CH	Disciplinas com elementos da Didática e CH	CH total das disciplinas de Didática no curso
1	Universidade Federal do	Didática I – 30h Didática II – 60h	Conteúdo e Metodologia de Ciências Naturais I e II– 120h	Não localizado	750h

	Espírito Santo (UFES)	90h	Conteúdo e Metodologia de Matemática I e II – 120h Conteúdo e Metodologia de Português I e II – 120h Conteúdo e Metodologia de História I e II – 120h Conteúdo e Metodologia de Geografia I e II – 120h Arte e Educação – 60h 660h		
2	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Didática – 60h	Ensino de Português – 60h Ensino de Geografia – 60h Ensino de História – 60h Ensino de Ciências – 60h Ensinar e aprender Arte nos anos iniciais do ensino fundamental – 60h Educação matemática para os anos iniciais – 60h 360h	Ensino e Aprendizagem da Arte na educação infantil – 60h	480h
3	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Didática – 72h	Fundamentos e Didática da História – 72h Fundamentos e Didática da Geografia – 72h Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa – 72h Fundamentos e Didática da alfabetização – 72h Fundamentos e Didática da Educação Física – 72h Fundamentos e Didática das Ciências Naturais – 72h Fundamentos e Didática da Matemática – 72h Arte e Educação – 72h 576h	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I e II – 144h Práticas de avaliação na Educação Infantil – 36h Práticas de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental – 36h 216h	864h
4	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Didática – 85h	Metodologia do ensino de Arte – 85h Metodologia do ensino de História e Geografia – 85h Metodologia do ensino de Alfabetização e Letramento – 85h Metodologia do ensino de alfabetização e letramento em Matemática – 51h Metodologia do ensino de Ciências da Natureza – 85h Metodologia do ensino do Movimento Corporal – 85h 476h	Não localizado	561h
5	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Didática – 60h	Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática I e II – 120h Fundamentos e Metodologia do ensino de Geografia - 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de História - 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa - 60h	Didática na Educação Infantil – 60h Arte na Educação Infantil – 60h	660h

			Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Biológicas - 60h Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Físicas - 60h Arte no ensino fundamental – 60h 480h		
6	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Didática: planejamento e organização escolar -72h	Ciências: conteúdos metodologias e práticas para o ensino fundamental – 72h Matemática i: conteúdos, metodologias e práticas de ensino na educação infantil I e II– 144h Educação Física I e II: conteúdos, metodologias e práticas na educação infantil – 144h Geografia conteúdos, metodologias e práticas de ensino – 72h Artes: conteúdos metodologias e práticas – 72h História: conteúdos, metodologias e prática de ensino – 72h Educação Física I e II: conteúdos, metodologias e práticas no ensino fundamental – 144h Letramento e Língua Portuguesa I e II – 144h 864h	Avaliação Educacional – 72h	1008h
7	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Didática – 72h	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa – 72h Fundamentos e Didática da Alfabetização – 72h Fundamentos e Didática da Arte Educação – 72h Fundamentos e Didática da Educação Física – 72h Fundamentos e Didática da Geografia – 72h Fundamentos e Didática da Ciências Naturais – 72h Fundamentos e Didática da História – 72h Fundamentos e Didática da Matemática – 72h 576h	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I e II – 144h	792h
8	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Didática I – 90h Didática II – 90h 180h	Metodologia do ensino de Ciências – 120h Metodologia do ensino de História e Geografia – 120h Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – 120h Metodologia do ensino de Matemática – 120h 480h	Práticas de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental – 36h	696h

9	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Didática Geral – 60h	Ensino de Língua Portuguesa I – 75h II – 90h Ensino de Matemática I e II – 120h Ensino de Ciências da Natureza – 60h Ensino de Geografia – 75h Ensino de História – 75h 495h	Avaliação em Educação – 75h	630h
10	Universidade Federal Vale do Jequetimonha (UFVJM)	Didática Fundamental – 60h	Princípios e Métodos do Ensino das Ciências Humanas – 60h Princípios e Métodos do Ensino das Ciências Naturais – 60h Princípios e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa – 60h Princípios e Métodos do Ensino da Matemática – 60h Arte-Educação – 75h 315h	Planejamento e avaliação educacional – 75h	450h
11	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Didática – 60h Didática: questões contemporâneas- 30h 90h	Matemática na educação I – 30h II – 90h Ciências Naturais na educação I – 30h II – 90h Ciências Sociais na educação I – 30h II – 90h Língua Portuguesa na Educação – 90h Arte e Educação – 60h 510h	Avaliação na Educação Infantil – 30h Avaliação e Educação – 60h 90h	690h
12	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Didática – 60h	Arte e Educação – 45h Didática nas Ciências da Natureza – 60h Didática da Matemática – 60h Didática das Ciências Sociais – 60h Didática da Língua Portuguesa – 60h 285h	Avaliação do processo de ensino e aprendizagem – 60h	405h
13	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Didática – 60h	Língua Portuguesa: conteúdo e Método – 60h Matemática: conteúdo e Método – 60h Ciências Naturais: conteúdo e Método – 60h Ciências Sociais: conteúdo e Método – 60h 240h	Não localizado	300h
14	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Didática – 60h	Fundamentos teórico metodológicos da Matemática – 60h Fundamentos teórico metodológicos da Língua Portuguesa – 60h Fundamentos teórico metodológicos das Ciências Sociais – 45h Fundamentos teórico metodológicos das Ciências Naturais – 45h	Não localizado	300h

			Arte Educação – 30h		
			240h		
15	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo – 60h Didática: ensino e aprendizagem – 60h 120h	Alfabetização e letramento: conteúdos e seu ensino – 60h Língua Portuguesa: conteúdos e seu ensino – 60h Matemática: conteúdos e seu ensino – 60h Ciências: conteúdos e seu ensino – 60h História e Geografia: conteúdos e seu ensino – 60h Corpo e Movimento – 60h 360h	Didática e suas relações étnico raciais – 60h Metodologia do trabalho docente na EJA – 60h Metodologia do trabalho docente na Educação Infantil – 60h Metodologia do trabalho docente nos anos iniciais – 60h 240h	720h
16	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Didática e Formação Docente – 75h	Fundamentos teóricos e práticos do ensino da Matemática I e II – 150h Fundamentos teóricos e práticos do ensino da Ciências da Natureza I e II – 150h Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Arte – 75h Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Geografia – 75h Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História – 75h 675h	Planejamento e avaliação - 75h Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – 75h 150h	900h

A autora (2020)

A região sudeste é a segunda menor região do Brasil e por concentrar apenas quatro estados, destaca-se no cenário nacional, pelo número de universidades federais que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia em seu interior, somando 16 cursos ao total.

A disciplina de Didática geral está presente em todos os cursos e uma das universidades materializa a oferta em maior tempo no cenário nacional, com uma carga horária de 180h no total. Este dado destaca a relevância desta disciplina na proposta do curso. Nos demais, a carga horária da disciplina é estabelecida entre 60h à 120h.

No conjunto das didáticas específicas há a oferta de todas as áreas do conhecimento sob diferentes carga horárias e nomenclaturas. A didática de jogos e recreação está presente em alguns cursos, sua oferta é maior que nas demais regiões. A didática para o ensino de Arte também é contemplada, em praticamente todas os

curso. Nas propostas para as disciplinas de didáticas específicas a carga horária é bastante distinta, tendo em seu conjunto desde 240h à 864h.

Ainda no conjunto das didáticas esta região também compreende o trabalho a partir dos elementos como avaliação e planejamento e em algumas universidades estes elementos são trabalhados a partir da educação infantil e em separado aos anos iniciais do ensino fundamental, o que amplia seu tempo e espaço na proposta dos cursos.

Quadro 8- Oferta do curso de Pedagogia na região Sul

	Universidades	Disciplinas de Didática Geral e CH	Disciplinas de Didática Específica e CH	Disciplinas com elementos da Didática e CH	CH total das disciplinas de Didática no curso
1	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Didática – 60h	Metodologia e ensino de Artes e Música – 30h Metodologia e ensino de Ciências– 30h Metodologia e ensino de Língua Portuguesa– 30h Metodologia e ensino de Educação Física – 30h Metodologia e ensino de Geografia – 30h Metodologia e ensino de História – 30h Metodologia e ensino de Artes Visuais – 30h 210h		280h
2	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização VII 68h 68H	Teoria e prática pedagógica III – 85h Teoria e prática pedagógica IV – 85h Teoria e prática pedagógica VI – 85h Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização – 68h Teoria e Prática Pedagógica VI - 85h Práticas Educativas VI – 85h 493H	Teoria e prática pedagógica AI, EI ou EJA – 85h Práticas Educativas II – 85h Prática Educativa IV – 85h 255H	816h
3	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Didática – 60h	Metodologia das Ciências Humanas – 60h Metodologia do ensino de Geografia – 45h Metodologia do ensino de História – 45h Metodologia do ensino de Ciências– 90h Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – 60h Metodologia de Artes Visuais e Educação – 60h	Organização da ação pedagógica – 45h	455h

			350h		
4	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)		<p>Ensinar e aprender História – 60h Ensinar e aprender Geografia – 60h Ensinar e aprender Educação Física – 60h Ensinar e aprender Matemática I e II – 120h Ensinar e aprender Língua Portuguesa – 60h Ensinar e aprender Ciências Naturais – 60h Arte-Educação – 60h</p> <p>480h</p>	<p>Avaliação e Planejamento Educacional – 60h Didática e organização curricular na Educação Infantil – 60h Didática e organização curricular no Ensino Fundamental – 60h Didática e organização curricular na Educação De Jovens e Adultos – 60h</p> <p>240h</p>	720h
5	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Didática – 60h	<p>Metodologia do ensino em Ciências Sociais para crianças, jovens e adultos – 30h Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos – 60h Metodologia do Ensino em Ciências para Crianças, Jovens e Adultos – 60h Metodologia do ensino de Matemática I e II – 90h Metodologia do ensino de Língua Portuguesa I e II – 90h Metodologia do ensino de Ciências I e II – 90h</p> <p>420h</p>		480h
6	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Didática Geral – 90h	<p>Educação em Ciências Naturais – 60h Educação em Matemática I e II – 120h Ensino de História – 45h Educação em Artes Visuais – 45h Leitura espacial: geografia para os anos iniciais – 45h Alfabetização: questões teórico metodológicas – 60h</p> <p>375h</p>	Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento – 60h	465h
7	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino – 72h	<p>Ciências, Infância e Ensino – 90h Educação Matemática e Infância – 72h Fundamentos e Metodologia da Matemática – 72h Geografia, Infância e Ensino – 90h História, Infância e Ensino – 90h</p>	Não localizado	

			Língua Portuguesa e Ensino – 54h Arte, imaginação e educação – 72h 540h		
8	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS/PR)	Didática Geral – 60h	Fundamentos teórico metodológicos do ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Arte na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da História na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino de Ciências na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Educação Física na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Geografia na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 60h 420h	Didática na Educação Infantil – 30h	510h
9	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS/SC)	Didática - 60h Didática II – processos de avaliação – 30h 90h	Didática da História I e II – 90h Didática da Ciência da Natureza I e II – 90h Didática em Geografia na infância I e II – 90h Arte, educação e infância – 45h Ensino de língua portuguesa: caminhos teórico metodológicos – 60h Matemática na infância I e II – 90h 555h	Não localizado	645h
10	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	Didática Geral – 60h	Ensino de língua portuguesa – 60h Ensino de Matemática I e II – 120h Ensino de Geografia I e II – 90h Ensino de Ciências I e II – 90h Ensino de História I e II – 90h	Não localizado	495h

			Ensino de Arte – 75h Ensino de Educação Física – 60h		
--	--	--	---	--	--

A autora (2020).

A região sul é a região brasileira que possui menos estados em nosso país, assim, conta com três estados e 10 universidades federais com a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesta organização destaca-se o estado do Rio Grande do Sul, com seis universidades e o estado do Paraná, com duas universidade.

A disciplina de Didática Geral está presente no conjunto das dez universidades que mantém em média 60h de oferta da disciplina. Poucos são os cursos que ofertam mais de uma disciplina de Didática Geral. Neste sentido, umas das universidades se destaca, por contemplar na proposta do curso três disciplinas que compreendem a Didática Geral.

As didáticas específicas compreendem todas as áreas do conhecimento, algumas trabalham as disciplinas específicas como língua portuguesa e matemática, já outras contemplam a didática na área, como por exemplo metodologia do ensino em ciências sociais para crianças jovens e adultos. Essa especificidade também contempla a educação de jovens e adultos e não somente os anos iniciais como indicado nas propostas da maioria dos cursos em nosso país. As didáticas específicas para o ensino de Arte e Educação Física também estão presentes em alguns cursos.

Acerca ainda da organização da didática, alguns cursos compreendem seu trabalho a partir do planejamento e avaliação, como também voltado as especificidades da educação infantil e da educação de jovens e adultos.

Tomados por estes dados, o conjunto de análise nos permite afirmar que o conjunto das universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia é um número expressivo, o que destaca a relevância desta formação em nosso país, afinal temos cerca de 71 universidades federais e destas 61 ofertam o curso de Pedagogia, ou seja 88% de todas as universidades federais brasileiras.

Identificamos por meio dos dados apresentados que as universidades se distribuem de forma diferente em cada região do nosso país, mas todas as regiões e estados brasileiros as contemplam. Estes dados nos permitem reafirmar a importância da educação pública e a ampliação da sua oferta. Mesmo presente em todos os

estados, há variações no número de instituições e conseqüentemente na oferta para a formação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A região brasileira que concentra a maior oferta do curso é a região nordeste, com 18 universidades federais, em média duas por estado; mas se olharmos a partir das unidades estaduais, constatam-se discrepâncias. O estado de Minas Gerais concentra a maior oferta do curso, sendo nove universidades federais em um único estado, diferente por exemplo da região norte que tem apenas uma universidade federal ofertando o curso de Pedagogia em cada um de seus estados. O Rio Grande do Sul também destaca-se com relação a oferta do curso, são sete universidades federais, enquanto Paraná e Santa Catarina apenas duas. Ou seja, geograficamente falando, há a contemplação da oferta do curso em todo país mas de forma singular nos estados e regiões brasileiras.

Esses dados nos permitem identificar a quantidade de cursos de Licenciatura em Pedagogia em nosso país e mapeia a oferta das disciplinas que compõem a Didática. Neste sentido, podemos destacar algumas especificidades relacionadas a cada região brasileira, mesmo que este não seja o objeto desta pesquisa.

Para isso, estudamos criteriosamente as matrizes curriculares e identificamos a oferta da Didática por meio de três grupos; são eles, a Didática Geral, as Didáticas Específicas e as disciplinas que ofertam elementos da Didática nas diferentes modalidades e etapas de ensino.

Esta análise nos permitiu vislumbrar que a Didática está presente em 100% das universidades federais, seja por meio da Didática Geral ou das Específicas, todas as universidades contemplam sua oferta. Existe as especificidades de cada uma, com relação especialmente ao tempo e espaço no curso. Essas especificidades da Didática estão mapeadas em cada região, assim, podemos compreender a relevância desta disciplina área /campo do conhecimento em todo território nacional. A Tabela 1 sintetiza o mapeamento de distribuição quantitativa de oferta das disciplinas na área de ensino e aprendizagem relacionadas às disciplinas de didática.

Tabela 1 – Número de oferta da disciplina de Didática Geral nos cursos de Pedagogia no Brasil

Cursos de Pedagogia nas universidades federais brasileiras	Número de cursos de Pedagogia que ofertam UMA disciplina de Didática	Oferta de DUAS disciplinas de Didática	Oferta de TRÊS disciplinas de Didática	Total
61	47 = 77%	13 = 21%	1 = 1%	61

A autora (2020)

A tabela nos permite afirmar que a disciplina de Didática Geral está presente em todos os cursos de licenciatura em Pedagogia nas universidades federais brasileiras. Em sua organização, as propostas dos cursos a contemplam sob diferentes tempos e espaços, materializando seu ensino em maior número por meio da oferta de apenas uma disciplina, seguida de duas disciplinas e apenas um curso com a oferta de três disciplinas.

Tabela 2 – Média da carga horária total da disciplina de Didática Geral nos cursos de Pedagogia no Brasil.

Região	Soma da carga horária por região	Média das horas da disciplina de didática geral
Centro Oeste	694h	99h
Nordeste	1131h	62h
Norte	885h	88h
Sudeste	1276h	79h
Sul	620h	62h

A autora (2021)

Ainda compreendendo o tempo e espaço da disciplina de Didática Geral no cenário nacional, aprofundamos nossa análise e buscamos identificar o total de horas em que esta oferta é materializada. Assim, este cenário nos apontou que há uma grande variação em sua constituição, havendo desde 620 horas de formação no conjunto de universidades de uma mesma região, chegando até 1276 horas. Dessa forma, também calculamos a média desta oferta a partir de cada uma das cinco regiões brasileiras, a situando entre 62h até 99h respectivamente.

No corpus desta análise, fomos surpreendidas pelos dados apontados em pesquisas já realizadas que destacam a falta de relevância da oferta da Didática Geral nos cursos de licenciatura. Os dados indicam que 77,5% das universidades brasileiras ofertam apenas uma disciplina de Didática Geral, já as que ofertam duas disciplinas

representam 21,5% e uma universidade oferta três disciplinas ao longo do curso, ou seja, 1%. Cabe destacar que o curso de Pedagogia se materializa em no mínimo 3200 horas de formação. Nesta perspectiva, apresentamos a média de horas da disciplina no curso. Esse dado é bastante diferenciado, especialmente nas regiões brasileiras parece haver uma consonância de horas no interior de cada uma delas.

Os dados representam que a média de horas ofertadas na disciplina de Didática Geral nas universidades federais brasileiras é de 70 horas apenas. A menor carga horária é representada por 32 horas, enquanto a maior carga horária representa 180 horas.

No interior das regiões brasileiras observamos que a região centro oeste concentra sete cursos de Licenciatura em Pedagogia, destes 57% trabalham com uma disciplina de Didática Geral e 43% trabalha com duas disciplinas. Assim, a carga horária ofertada varia entre 60 horas a 162 horas. A região sudeste é a região brasileira que concentra o maior número com instituições que ofertam duas disciplinas de Didática Geral.

Já na região nordeste, região com maior oferta, são 18 universidades federais, destas 16 ofertam apenas uma disciplina de Didática Geral, ou seja 88% das universidades, enquanto apenas 12% apresenta duas disciplinas no curso e nenhuma com três disciplinas de Didática Geral. Assim, constatamos que a região nordeste, região com maior número da oferta do curso é também a região com a menor carga horária na oferta da Disciplina de Didática Geral. Em sua oferta há uma distinção nas horas, a maioria ministra a disciplina em 68 horas, a menor carga horária é de 32 horas e a maior 128 horas.

A região norte, conta com 10 universidades federais distribuídas em sete estados, é a região brasileira com maior extensão territorial em nosso país. Destas 10 universidades, a disciplina de Didática Geral materializa-se 70% na oferta de uma disciplina e 30% na oferta de duas disciplinas. A carga horária varia de 60 horas à 150 horas no interior do curso.

A região sudeste concentra um número expressivo de universidades federais que contemplam o curso de Licenciatura em Pedagogia, é a região que concentra apenas quatro estados, mas conta com 16 universidades. Mesmo com apenas com quatro estados, é a região brasileira com maior número de habitantes em nosso país. No que concerne a disciplina de Didática Geral, conta com 68% desta com apenas uma disciplina e 32% com a oferta de duas disciplinas. A carga horária varia entre as

instituições, com em média 68 horas quando uma disciplina e 120 e 180 horas quando da oferta de duas disciplinas.

A região sul, região com menos estados brasileiros, concentra um número expressivo de universidades federais, sendo 10 ao total que contemplam o curso de Licenciatura em Pedagogia. Destas, 6 estão localizadas no estado do Rio Grande do Sul. A oferta da disciplina de Didática Geral como nas demais regiões também se expressa em maior número no trabalho com uma disciplina, sendo 90% das universidades. Já a oferta de duas disciplinas materializa-se em apenas 10% dos cursos. Desta forma, os dados identificados permitem discorrer acerca da oferta, tempo e espaço desta disciplina no interior de todas as regiões brasileiras.

O cenário se altera quando apresentamos a oferta das Didáticas Específicas ao longo do curso, nesta perspectiva, temos uma discrepância em relação ao número de disciplinas, carga horária e também nomenclaturas. Nossas universidades indicam um número bastante expressivo nesta oferta, como representamos a seguir:

Tabela 3 – Número de oferta das disciplinas de Didáticas Específicas nos cursos de Pedagogia no Brasil.

Número cursos de Pedagogia nas universidades federais brasileiras	Oferta de até CINCO disciplinas de Didática Específica	Oferta de CINCO à DEZ disciplinas de Didática Específica	Oferta de mais de DEZ disciplinas de Didática Específica
61 universidades	15	40	6

A autora (2021)

A tabela três situa o tempo e espaço das didáticas específicas nos cursos de licenciatura em Pedagogia. As didáticas específicas compreendem as diferentes áreas do conhecimento e por isso se materializam em maior número do que a Didática Geral. Nesse sentido, observamos que a maioria dos cursos apresenta em sua proposta entre cinco e dez disciplinas de didáticas específicas em seu interior. Se pensarmos nas diferentes áreas ou disciplinas, encontraremos cinco que estão presentes em todos os cursos no nosso país, são elas as didáticas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Nessa perspectiva, podemos então afirmar que a maioria universidades dos cursos em nosso país, trabalha com a proposta de mais de uma didática específica a cada disciplina do conhecimento em

seu curso. Algumas ainda, como apresentado no quadro por região, contempla didáticas além destas, como para o ensino de Arte e de Educação Física.

Em seguida predomina a oferta de cinco disciplinas, seguida por fim da oferta de seis cursos que materializam a oferta de mais de dez disciplinas de didáticas específicas em sua proposta. Estas universidades se destacam no tempo e espaço das didáticas específicas em sua proposta.

Tabela 4 – Média da carga horária total das disciplinas de Didáticas Específicas no curso de Pedagogia no Brasil.

Região	Carga horária total	Média geral de oferta de horas nas disciplinas
Centro Oeste	3.410h	487h
Nordeste	7.981h	443h
Norte	4.557h	455h
Sudeste	7.592h	475h
Sul	4.428h	443h

A autora (2021)

A tabela quatro situa a carga horária total das didáticas específicas em cada região e também a média geral de horas do conjunto das disciplinas no curso. Vale destacar que esse número de disciplinas é relacionada ao conjuntos de universidades de cada região brasileira e não de cada universidade em si.

Nesta perspectiva, nossa análise permite afirmar que oferta das disciplinas que compreendem as didáticas específicas releva um cenário dotado de especificidades, seja no número de disciplinas, na carga horária, na nomenclatura como nas áreas do conhecimento em que são ministradas. Dentre estas especificidades, o tempo e espaço das disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia, compreende a menor carga horária com 210 horas ao total e a maior carga horária com 864 horas.

Observamos que a média da carga horária trabalhada nas cinco regiões brasileiras é bastante próxima, uma média de 420 horas ao total. Cada região apresenta sua especificidade como apontado na tabela anterior.

Nesta conjuntura, este estudo nos permite mapear cada uma das didáticas a partir de seus elementos e assim vislumbrar como se organiza no interior dos cursos de Licenciatura em Pedagogia em todo país. No que concerne as didáticas específicas observamos que estas são amplamente valorizadas em todas as regiões brasileiras, que algumas expressam maior carga horária as disciplinas de língua portuguesa e

matemática, mas, a maioria mantém equilibrado a oferta da didática em todas as áreas do conhecimento.

A variação de carga horária entre esta oferta é extrema, se partirmos de uma análise da maior para a menor observamos uma discrepância na formação inicial de professores; assim como se observarmos cada disciplina, também constatamos uma multiplicidade de horas em sua oferta.

A região Centro Oeste concentra sete universidades e tem uma média de 311 horas ao longo do curso dedicadas as didáticas específicas, variando entre 300 horas até 752 horas.

Já a região nordeste, que conta com 18 universidades materializa em sua formação desde 280 horas à 700 horas ao total e apresenta em média sete disciplinas em cada universidade.

A região norte, também faz parte desta mesma média, estando entre 252 horas de formação e 600 horas no interior dos estados, tendo em média também sete disciplinas nas universidades voltadas as didáticas específicas.

Já a região sudeste se destaca neste sentido, apresenta a menor carga horária com 240 horas, porém a maior concentra 864 horas, estando acima das demais regiões. Podemos destacar que a região sudeste também concentra a oferta de maior número de disciplinas, destacando-se das demais também nesta perspectiva.

A região sul, apresenta em uma das suas universidades a carga horária mais baixa de todas as universidades federais, apenas 210 horas dedicadas as didáticas específicas, enquanto a maior carga horária também mantêm-se menor, com 585 horas ao total.

Na oferta das disciplinas, identificamos uma predominância das disciplinas voltadas ao ensino da língua portuguesa e matemática, sendo estas as que concentram maior carga horária dentre todas as outras. Em algumas regiões este é um dado bem presente, mas, em linhas gerais, a carga horária das didáticas específicas é muito próxima em todas as áreas do conhecimento. Um dado que nos chamou a atenção é que em muitas regiões brasileiras, a oferta da carga horária é a mesma, independente do estado.

Assim, dentro de uma mesma região temos uma predominância de alguns pontos por exemplo; a oferta das didáticas específicas por área do conhecimento e não por disciplina. Algumas universidades ofertam a didática para a área de ciências

humanas e ciências sociais por exemplo; enquanto outras materializam o ensino de história e geografia separadamente, em duas disciplinas distintas.

No interior do estudo das disciplinas há sem dúvida a valorização do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, ou seja todas as universidades ofertam no mínimo estas cinco disciplinas. Algumas com uma oferta e muitas com mais de uma, como por exemplo, a oferta de teoria e Ensino de Matemática I e II. Outra especificidade neste sentido é que algumas universidades contemplam as didáticas específicas tanto para a educação infantil quanto para os anos iniciais do ensino fundamental. Esta é uma especificidade, em linhas gerais, todas valorizam este ensino voltado aos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro dado relevante que é desvelado no estudo das matrizes curriculares das didáticas específicas, é a falta de oferta da teoria e metodologia de ensino de Arte e Educação Física (jogos, movimento) nos currículos dos cursos examinados. Sabemos que estas são áreas específicas do conhecimento, assim como todas as demais, presentes no curso.

No tocante as nomenclaturas observamos uma enorme diversidade, há disciplinas que se referem-se as didáticas específicas como teoria e prática de ensino, fundamentos e metodologia, saberes e metodologia, conteúdo e metodologia, educação e ensino, prática reflexiva, docência e assim por diante. Embora com diferentes terminologias, as didáticas específicas expressam sua finalidade no processo de ensino aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Cada região é determinada pelas influências culturais, políticas, econômicas e sociais que determinam juntamente com o posicionamento ideológico das instituições a oferta das disciplinas ao longo do curso; e é a relação entre estas influencias que determinam a organização da matriz curricular de cada instituição e a sua organização didático, política e pedagógica.

Tabela 5 – Oferta das disciplinas relativas aos elementos da Didática no curso de Pedagogia no Brasil

Curso de Pedagogia nas universidades federais brasileiras	Oferta de UMA disciplinas	Oferta de DUAS disciplinas	Oferta de TRÊS disciplinas	Oferta de QUATRO disciplinas	Total de Universidades
61 universidades	17	7	1	4	30

A autora (2020)

A tabela cinco nos permite compreender a oferta das disciplinas que trabalham elementos da Didática nas propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil. Essas disciplinas não são contempladas em todos os cursos, mas estão presentes no conjunto das universidades em cada região. Identificamos que do total das sessenta e uma universidades investigadas, trinta trabalham estas disciplinas. Destas, a maioria das universidades contempla em sua proposta uma disciplina, sendo dezessete universidades no total. Em seguida temos sete cursos que ofertam duas disciplinas, quatro cursos com quatro disciplinas e dois cursos com três disciplinas respectivamente.

Estas didáticas se aproximam da concepção de ensino compreendida pela didática geral e também pelas didáticas específicas, mas, não a contemplavam em sua totalidade. Assim, compreendemos neste estudo que além da didática geral e das específicas há disciplinas que materializam elementos destas didáticas e, conferem assim, um dado relevante, trata do processo de ensino e dos sujeitos em diferentes modalidades e etapas da educação.

Ressalta-se que estas disciplinas não estão expressas nas legislações oficiais, ao contrário, manifestam-se na especificidade de cada instituição e no tempo, espaço e relevância que a didática apresenta no interior de cada curso ofertado pelas universidades federais brasileiras.

Como objeto de identificação destes elementos, destacamos o ensino nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, assim como seus elementos centrais, que se materializam por meio do planejamento, metodologias de ensino, teorias pedagógicas, práticas pedagógicas, relação professor aluno e avaliação.

A região centro oeste focaliza nos cursos a partir das duas didáticas, a geral e as específicas e assim, não contempla demais disciplinas que tratem de elementos da didática.

Na região nordeste, das 18 universidades pesquisadas 6 apresentam disciplinas que tratam de elementos da Didática em sua proposta, ou seja, 30% das universidades. A média é de 1 a 2 disciplinas em cada uma delas, tendo 70h de oferta ao longo desta formação. Estas disciplinas ministram em sua maioria conhecimentos voltados a avaliação e ao planejamento escolar e também aproximam-se de uma didática voltada ao ensino na educação infantil e na educação de jovens e adultos.

Na região norte, identificamos 7 universidades das 10 que contemplam o curso de Licenciatura em Pedagogia que ofertam disciplinas com elementos da Didática, ou seja 70% das universidades destacam em sua formação didáticas que ampliam o trabalho com o planejamento e avaliação na educação básica, além de contemplar a didática voltada as especificidades da educação infantil. Estas universidades mantêm a média de três disciplinas em sua oferta, com aproximadamente 70 horas cada uma delas.

A região sudeste também valoriza a ampliação da oferta de disciplinas que tratam de elementos da Didática e apresenta sua oferta em 13 universidades, de um total de 16 na região. Ou seja, 75% das universidades concebem estas disciplinas. Nesta perspectiva, a região sudeste destaca-se na oferta, uma vez que algumas universidades chegam a ofertar até seis disciplinas. Na proposta destas disciplinas, o foco do ensino está no trabalho com avaliação e planejamento voltada as especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; seja na teoria como também na prática. Outra oferta também trata da especificidade do processo de ensinar e aprender na modalidade da educação de jovens e adultos.

E por fim, a região sul que concentra 10 universidades federais com a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia e destas, 5 universidades estão contempladas com disciplinas que apresentam elementos da Didática, ou seja 50% das universidades. O trabalho nestas disciplinas é de em média 70 horas e as instituições ofertam entre uma e duas disciplinas, valorizando o planejamento e a avaliação nos anos iniciais, na educação infantil e também na modalidade de educação de jovens e adultos.

Compreendemos que este levantamento de dados das universidades federais como um todo nos permitiu mapear a oferta da Didática em sua totalidade nas matrizes curriculares dos cursos e assim, identificar seu tempo e espaço de um modo mais amplo em cada uma das cinco regiões brasileiras.

Este levantamento além de nos mostrar esse panorama nos permitiu identificar as universidades com maior carga horária na oferta da disciplina de Didática, seja ela didática geral, didáticas específicas e ainda as que contemplam elementos destas em seu ensino.

Todavia este mapeamento aponta especificidades não só em cada uma das regiões, mas nos estados e especialmente no interior dos cursos e da oferta da

disciplina de Didática. A partir destes dados temos as universidades que destacam-se, por valorizar a Didática no interior do seu curso de Licenciatura em Pedagogia.

Identificada as didáticas, fortalecemos nossa concepção de que a Didática Geral é imprescindível a formação inicial de professores e se tratando deste campo do conhecimento é ela que sustenta todas as demais didáticas no curso, ou seja, a partir dela é que desdobram-se ou deveria desdobra-se as demais didáticas. Uma vez que, a Didática Geral trata dos fundamentos da didática, ou seja, do ensino em todas as suas dimensões.

Nesta perspectiva, elegemos como critério de análise e objeto desta tese a especificidade desta Didática Geral nas propostas do curso de Pedagogia nas universidades federais brasileiras. Para definição destas universidades nos apoiamos nos critérios maior carga horária na oferta, territorialidade e consolidação da oferta do curso na instituição. Estes critérios nos indicaram as dez universidades a serem examinadas para aprofundar as análises.

5. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROPOSTAS E PRÁTICAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Assim, compreendemos nesta pesquisa que a especificidade assume aquilo que lhe é determinante, próprio e específico para a docência na disciplina de Didática.

A especificidade é o que lhe é próprio, reconhecida como da sua própria natureza, ou seja, a epistemologia desse campo do conhecimento, definida a partir do ensino, em suas múltiplas relações. E, específico, os conhecimentos produzidos para a docência a partir da prática pedagógica mediadas pelas relações sociais, para uma docência, que considera as dimensões humana, técnica e política social, comprometida com a transformação social das quais se origina a teoria.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta nosso corpus de análise, ou seja, a discussão empreendida por meio desta especificidade a partir da investigação da disciplina de Didática Geral nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades federais brasileiras. Esta análise está situada no estudo dos planos de ensino da disciplina e na promoção de depoimentos orais e escritos dos professores formadores que ministram a Didática Geral nas instituições selecionadas.

O estudo dos planos de ensino nos permite identificar a concepção da disciplina na proposta dos cursos. Este estudo compreende 10 universidades federais brasileiras que priorizam a oferta da Didática Geral como um maior número de horas e de disciplinas no curso, definidas a partir de três critérios: (i) maior número de horas de oferta de didática na proposta do curso; (ii) inclusão de instituições de cada região brasileira, observando a distribuição de espacialidade consonante a perspectiva cartográfica de investigação; (iii) e cursos consolidados, isto é, cursos com mais de dez anos.

Selecionadas as universidades, organizamos inicialmente os dados por meio de uma tabela que apresenta as dez universidades e situam a carga horária da disciplina de Didática Geral na proposta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Em seguida, retomamos o Projeto Político Pedagógico que compõe o corpus de análise das instituições selecionadas afim de compreender o contexto de sua criação e sua organização didático pedagógica.

Produzido este histórico, passamos a examinar os planos de ensino das disciplinas de Didática Geral, a partir da sua ementa, presente em todos os planos e também dos demais elementos anunciados por alguns cursos, como objetivos e metodologia de ensino. Organizamos estes dados num quadro em que situamos a universidade, as disciplinas de Didática Geral propostas nos cursos e suas ementas.

Nosso estudo identificou a especificidade da docência expressa na proposta das disciplinas, por meio da análise de conteúdos empreendida em Bardin (2011) que a reconhece enquanto um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim, se materializam a partir de três categorias, compreendendo a Didática a partir de três ênfases, numa perspectiva histórica, sociopolítica e da prática docente.

Compreendemos que a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral não está apenas na proposta do curso mas também situada na prática dos professores formadores que ministram essa disciplina e especialmente nas relações que estabelecem com a docência. Nos aproximamos dos professores formadores por meio de depoimentos, que expressam a docência em sua prática.

Os depoimentos foram produzidos por meio oral e escrito, por um conjunto de sete professores de universidades públicas que se disponibilizaram em participar da pesquisa.

5.1 ESPECIFICIDADE DA DOCENCIA NOS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO E HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Após o estudo dos PPPs das sessenta e uma universidades federais brasileiras e da apresentação do tempo e espaço da disciplina de Didática Geral na propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, apresentamos aqui o conjunto das dez universidades selecionadas para nossa pesquisa de campo. Compreendemos que as universidades definidas a partir dos nossos critérios de seleção priorizam a disciplina de Didática Geral em seus cursos.

Tabela 6 – Universidades por região com maior número de horas na disciplina de Didática Geral

	Universidades	Estado	Região	Carga horária
1	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG	Sudeste	180h
2	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	MS	Centro Oeste	162h
3	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	AM	Norte	150h
4	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	CE	Nordeste	128h
5	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA	Nordeste	120h
6	Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA	Norte	120h
7	Universidade Federal de São Carlos (UFCAR)	SP	Sudeste	120h
8	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	SC	Sul	90h
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Sul	90h
10	Universidade Federal de Goiás	GO	Centro Oeste	64h

A autora, 2021.

A tabela apresentada situa as universidades federais selecionadas e a oferta da disciplina de Didática Geral nas propostas do curso. Os dados expressam que a maior carga horária na oferta da disciplina concentra 180h e a menor oferta contempla 64h. Grande parte dos cursos dedica uma média acima de 100h para a disciplina.

Além da organização da distribuição da carga horária podemos identificar por meio da tabela nosso critério de territorialidade, em que o conjunto das universidades analisadas contempla as cinco regiões brasileiras, situando duas universidades em cada uma destas regiões.

Outro critério utilizado nesta seleção é a consolidação do curso, assim, todas as universidades aqui apresentadas ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia a mais de dez anos.

A seguir são descritas as universidades, dados de seu histórico, em especial do curso de Pedagogia. Corroboramos com Gamboa (2006, p.43), ao afirmar que “[...] a ciência é entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz”. Todavia, o histórico do curso nos permite compreender as transformações não apenas pedagógicas em seu interior, como os fatores políticos e sociais que promoveram estas transformações e que relacionam-se diretamente com o âmbito da formação inicial de professores e o processo de ensino ao longo dos tempos.

Universidade Federal da Grande Dourados (UFSD) – Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal da Grande Dourados teve sua origem em um conjunto de medidas relativas ao ensino superior, emitidas pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Criada em 1969 como universidade estadual, em 1970 expandiu seus centros pedagógicos para as cidades de Corumbá, Dourados e Três Lagoas. A instituição passou de Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1975.

As primeiras licenciaturas criadas foram Letras e Estudos Sociais em 1971, seguida de outras licenciaturas, em 1973. O curso de Pedagogia foi criado em 1979, foi o primeiro curso do campus de Dourado e em sua criação, estava vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Campus de Dourados (CPDO) – pela Lei Nº 11.153, de 29/7/2005, publicada no DOU de 1/8/2005 – tornou-se Universidade Federal da Grande Dourados, por desmembramento da UFMS, tendo sua implantação definitiva em 6/1/2006.

Quando da sua criação em 1979, o curso de Pedagogia ofertava diferentes habilitações, como “[...] Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, a partir de 1983; Administração Escolar, a partir de 1983; Supervisão Escolar, a partir de 1983; Orientação Educacional, a partir de 1986; Magistério da Pré-Escola e Séries Iniciais, a partir de 1991” (UFSD, 2019, p.8). As habilitações deixaram de ser ofertadas após a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006).

A partir de 2006, o curso passou a ser oferecido como “Licenciatura em Pedagogia” e objetiva formar o professor de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental, com condições de exercer a função de gestor da educação básica, o que trouxe mudanças para o Projeto Pedagógico do Curso.

Atualmente o curso trabalha a partir desta concepção e defende a Pedagogia enquanto ciência da educação, situada na área das ciências humanas e sociais, a partir da compreensão do homem como um ser “biológico e social, para se chegar à constituição do homem educador, visto como ser reflexivo aprendente” e “ensinante” (UFSD, 2019, p.12). Assim, sua identidade profissional é ancorada na promoção do ensino

“da palavra escrita e falada, dos saberes matemáticos, geográficos, históricos, artísticos, corporais e científicos e articula essa função às necessidades e ou ao exercício da gestão educacional, mas também e, sobretudo, dos saberes do mundo, sobre aqueles que se edificam o homem como ser participante e comprometido com a transformação de sua comunidade e sociedade, no sentido de promoção de justiça social em espaços escolares e não escolares (UFSD, 2019, p.13).

A concepção da Pedagogia é compreendida no curso que se materializa a partir das áreas de fundamentos da educação, os conhecimentos das Ciências Sociais como a Filosofia, a Sociologia, a História da Educação, a Psicologia, a Política Educacional e a Didática. E, na dimensão profissionalizante, nos conhecimentos acerca de metodologias que se voltam, especificamente, para a prática docente.

Além destas disciplinas contempladas no Núcleo de Estudos Básicos, o curso organiza sua matriz curricular contemplando disciplinas específicas e obrigatórias e disciplinas eletivas e optativas. Além destas há a obrigatoriedade do estágio supervisionado e das atividades teóricas práticas, bem como o trabalho de conclusão de curso. (UFSD, 2019).

Atualmente sua oferta é em regime semestral, com no mínimo seis semestres e o recomendado que são oito e está organizado em 3918 horas/aula. São ofertadas 50 vagas anuais, nos períodos diurno ou noturno.

Universidade Federal de Goiás UFGO – Goiás

O Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, foi criado no ano de 1988, no campus avançado de Catalão, tendo como objetivo formar professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Magistério 2º Grau conferindo-lhes o título de Licenciado em Pedagogia. O curso mantinha alinhamento com a faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, que já ofertava a formação em Pedagogia desde 1963, na antes denominada Faculdade de Educação foi criada a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (CHAVES, 2011).

Um seu início o curso de Pedagogia ainda estava organizado sob o esquema 3+1, sendo que as disciplinas pedagógicas situavam-se no final do curso e este estava organizado por meio da oferta de disciplinas de Psicologia da Educação, Educação

Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. A formação para a docência no curso de Pedagogia se inicia em 1984, tendo sido uma das pioneiras a implantar um projeto de curso nesta perspectiva.

Na década de 1990, o currículo do curso foi reorganizado, habilitando o profissional Licenciado em Pedagogia para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Projeto Político Pedagógico do curso, indica como eixo norteador de seu currículo: a docência.

Em 2003, por meio da Resolução 631/2003, as áreas comuns das licenciaturas passam a ser composta por Psicologia da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Didática, Cultura, Currículo e Avaliação, Libras e Educação, Comunicação e Mídias (UFGO, 2017).

Nova reformulação foi materializada em 2006, após a publicação das DCNs (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia, definindo em seu currículo a carga horária de 3.208 horas, sendo 2.800 horas para carga efetiva em aulas, seminários, pesquisas, atividades formativas e culturais; 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico práticas.

Atualmente o curso apresenta como objetivo “Preparar professores para a Educação Básica, para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendendo às demandas da sociedade contemporânea em todos os aspectos éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais” (UFGO, 2017, p. 16). Apresenta como eixos norteadores a prática profissional e a formação técnica (a partir da resolução 02/2015), formação ética e função social do profissional, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática.

Ainda conforme a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, em seu artigo primeiro estabelece que

“no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 6).

Assim, o documento indica ainda que o Curso de Licenciatura em Pedagogia forma, prioritariamente, para o exercício da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFSD, 2017). A atual matriz curricular foi reformulada em 2017, após a publicação as resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015).

Atualmente a universidade oferta 50 vagas anuais preferencialmente no período noturno, num total de 3.208 horas divididas em no mínimo oito semestres.

Universidade Federal do Ceará

O curso de Pedagogia foi integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da Universidade do Ceará, em 1961 por meio da Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961. Naquele contexto a formação valorizava a cultura geral, e era influenciada pela psicologia e pelo tecnicismo no interior do seu curso (UFCE, 2014). Novas reformas se materializaram em 1968 por meio da Lei nº 5.540, de 28/11/68, concebida dentro do acordo MEC-USAID, foram fixadas as novas normas de organização e funcionamento do Ensino Superior Nacional. O curso organizava-se a partir de setores de estudos e mantinha as disciplina de Teoria e Fundamentos; Métodos e Técnicas; Organização e Administração Escolar; Orientação Educacional e Educação de Excepcionais (UFCE, 2014).

O contexto sociopolítico da passagem da década de 1970, para o início dos anos 1980, marcado pela abertura política, faz ressurgir movimentos populares importantes, numa mobilização social significativa em busca da redemocratização do País. A formação de um educador crítico se mantém em pauta e ganha cada vez mais relevância nos grupos de educadores e no interior dos cursos de formação de professores, como uma necessidade permanente.

É sob essa perspectiva que se desenvolveram efusivas discussões, que culminaram na proposta de substituição das habilitações (orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar) por áreas de aprofundamento em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Popular e da Arte-Educação. Segundo a UFCE (2014) havia a necessidade da formação de um pedagogo que fosse, “um educador que compreendesse a sociedade e a educação brasileira, sobretudo a escola pública, enquanto realidade concreta inserida num contexto histórico e social específico” (UFCE, 2014, p. 11). Nessa conjuntura sociopolítica, a FAGED/UFC reformulou o currículo do Curso de Pedagogia e implantou no segundo semestre de 1987.

Estas discussões também ampliaram o acesso de estudantes a universidade e assim, a partir dos debates no tocante a redemocratização do ensino, a oferta do curso em período noturno iniciou em 1991.

Com a promulgação da LDBEN 9394/96 e as mudanças no perfil profissional, o curso passou por uma avaliação interna e passou a aprofundar algumas áreas de conhecimentos, tais como: Educação de Jovens e Adultos/EJA; Educação Infantil; Arte e Educação; Educação Especial; e Novas Tecnologias. Na sequência, uma nova reformulação foi necessária após a aprovação das DCNs 01/2006 (BRASIL, 2006), levando em conta os novos desafios da profissão a partir de uma formação científica, técnica e ética levando em consideração a dimensão dialética da realidade social e do fenômeno educacional brasileiro.

A partir de 2006 o objetivo do curso passa a ser a formação para o “exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão de processos escolares e não escolares, tendo como eixos centrais a docência, pesquisa e extensão” (UFCE, 2014, p. 16). Neste momento são definidas competências para o exercício da docência que compreendem a competência intelectual e técnica; criatividade a ser demonstrada no exercício docente e consciência profissional e política.

O curso de Pedagogia está organizado em oito semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares que integralizam disciplinas obrigatórias e optativas, Estágios Supervisionados, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares. Assim, o curso tem sua oferta em 3.216 horas de duração, integralizados em 201 créditos que se dividem em 2096 horas de disciplinas obrigatórias, 576 horas de disciplinas optativas, 320 horas de estágio obrigatório, 48 horas de trabalho de conclusão de curso e 176 horas de atividades complementares. Todo este trabalho insere-se nos três núcleos de formação, sendo eles; núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

Universidade Federal do Maranhão – UFMA - Maranhão

O curso de Pedagogia teve sua origem em agosto de 1953, pelo decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953. O reconhecimento do Curso efetivou-se quatro anos mais tarde, através do Decreto Nº 39.663 de 28 de julho de 1956. Neste momento o

currículo era definido pelo esquema 3+1 como nas demais universidades do país, que se concedia o grau de bacharel nos três primeiros anos e se cumpria mais um ano de curso de Didática.

Na década de 1970, o curso incorporou as habilitações, dividindo em dois ciclos, um ciclo geral de estudos e um ciclo profissional. As habilitações formavam especialistas para a administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional.

A década de 1980 promoveu discussões no interior do curso, sobretudo na necessidade de se romper com a especialização tecnicista, que impedia a compreensão do processo pedagógico numa perspectiva de totalidade do conhecimento (UFMA, 2007), revisão da oferta da habilitação para a docência no magistério do curso Normal e inclusão de novas áreas do conhecimento como as tecnologias da educação.

Mesmo com o acirramento destas discussões, ainda na década de 1980 as habilitações foram sendo substituídas por outras, como o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, o que se aproximou das determinações publicadas nos anos 90 na LDBEN 9.304/96 (BRASIL, 1996). Após a promulgação da lei, ocorreu um intenso processo de revisão do currículo do curso e elaboração coletiva da sua proposta curricular.

Somou-se a esse momento a publicação das DCNs 01/2006 (BRASIL, 2006) as quais definiram marcos referenciais para a organização do projeto. Todavia, atualmente o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo “compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação, permitindo direcionar o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada” (UFMA, 2007, p. 14). Assim como, compreender as necessidades e aspirações da sociedade no que se refere ao campo educacional e refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente (UFMA, 2007).

Nesta perspectiva o currículo se estabeleceu sob eixos formativos para o desenvolvimento de conhecimentos teórico práticos e habilidades básicas para o exercício profissional. Apresenta como fundamentos teórico metodológico o trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio de formação e de intervenção na prática pedagógica e formação de coletivos interdisciplinares. Seus eixos estruturam-se em fundamentos sócio-históricos e político – culturais da educação; políticas e

gestão de sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico e estudos diversificados e de aprofundamento em áreas específicas.

O curso tem a carga horária total de 3.315 horas, sendo o prazo mínimo para integralização do currículo de sete semestres e o máximo catorze semestre. São ofertadas oitenta vagas anuais, divididas nos períodos diurno e noturno.

Universidade Federal do Ceará – UFCE – Ceará

O curso de Pedagogia surgiu integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da Universidade do Ceará, criada pela Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961 e o curso de Pedagogia da FFCL começou a funcionar no dia 1º de setembro de 1963. O debate na década de 1960 entre professores e alunos do curso de Pedagogia se dava em torno da criação da Faculdade de Educação, frente a implantação da Reforma Universitária em 1968. Assim, em 1969, ficava estabelecido o Curso de Pedagogia da UFC integrado a unidade acadêmica Faculdade de Educação/FACED.

Neste contexto político, se inseriam as discussões acerca da democratização da escola pública e a mobilização social em busca da redemocratização do país, o que emanava de uma revisão no interior do curso para a formação de um educador crítico. Sob essa perspectiva, culminaram a proposta de substituição das habilitações (orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar) por áreas de aprofundamento em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Popular e da Arte-Educação, apontando para a formação de um pedagogo que fosse, “um educador que compreendesse a sociedade e a educação brasileira, sobretudo a escola pública, enquanto realidade concreta inserida num contexto histórico e social específico” (UFCE, 2014, p. 13).

Estas discussões fundamentaram a reformulação curricular do curso e resultaram também na criação do Curso de Pedagogia Noturno, efetivada em 1991. O que indica um grande avanço no interior da universidade, uma vez que amplia o acesso da classe trabalhadora as salas de aula. Esta abertura resultou também numa aproximação com as turmas de Educação de Jovens e Adultos/EJA, ofertados nas escolas básicas, especificamente, à noite.

Com a aprovação da LDBEN 9394/96 o curso passou por uma avaliação interna, e o curso passou a atender prioritariamente a formação do magistério, com aprofundamento em algumas áreas de conhecimentos, tais como: Educação de Jovens e Adultos/EJA; Educação Infantil; Arte e Educação; Educação Especial; e Novas Tecnologias. Esse aprofundamento, é uma opção dos alunos, isto é, cada aluno pode realizar a escolha, ou não da área de aprofundamento.

Foi após 2006, que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) passou a aprofundar as discussões frente aos desafios na formação do pedagogo, especialmente após a aprovação das DCNs 01/2006. Foi definido como princípios norteadores: totalidade dos processos educacionais; pertinência e relevância social; respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos; formação crítico-reflexiva ancorada no diálogo e no trabalho colaborativo; articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social; flexibilidade curricular; interdisciplinariedade e acessibilidade (UFCE, 2014).

Nesta perspectiva o curso apresenta como objetivo geral “formar para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão de processos escolares e não escolares, tendo como eixos centrais a docência, pesquisa e extensão” (UFCE, 2014, p. 16).

O curso anuncia uma formação por meio de habilidades e competências e entre elas, competência intelectual e técnica; criatividade no exercício docente; consciência profissional e política. O licenciado em Pedagogia poderá atuar na docência na educação básica e na gestão dos sistemas educacionais (escolares e não escolares). Seu currículo está assentado em no mínimo oito semestres letivos e conta com um total de 3.216 horas, dividindo-se em disciplinas obrigatórias, optativas, estágio obrigatório, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Os componentes curriculares organizam-se por núcleos de estudos, a partir do núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

A oferta de cursos superiores no Estado do Amapá remonta à instalação do extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá (NEM), o qual perdurou até 1991, ocasião em que foi instituída a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), sendo o Curso de Pedagogia um dos integrantes das 9 licenciaturas implantadas à época.

Atualmente o curso tem como objetivo “formar o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas na Resolução CNE/CP N. 1/2006” (UNIFAP, 2009, p. 2). Seu projeto pedagógico apresenta como eixo norteador a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária, com base nos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; prática sistemática de pesquisa como meio de ampliação do conhecimento e intervenção na realidade; sólida fundamentação teórico-metodológica. E ainda, identificação da Escola como instituição promotora da educação para a cidadania; preparação para o exercício da docência enquanto processo metódico e intencional de promoção da aprendizagem; conhecimento pedagógico e técnico; transdisciplinaridade como ruptura do modo linear do fazer pedagógico; educação inclusiva como forma de rompimento de preconceitos e barreiras atitudinais (UNIFAP, 2009).

Sua matriz curricular segue as DCNs 01/2006 e assim materializa sua oferta a partir de 4.040 horas de trabalho efetivo, a partir de 2.535 horas de estudos básicos. 845 horas de aprofundamento e diversificação de estudos e 660 horas de estudos integradores. Dentro desta carga horária as disciplinas estão organizadas de modo a contemplar 1.560 horas de formação pedagógica geral, 870 horas de formação referente ao objeto e metodologia de ensino, 150 horas voltadas a formação técnico pedagógica e 270 horas voltadas a fundamentação para a pesquisa.

Universidade Federal do Pará - UFPA

O Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará foi instalado no dia 28 de Outubro de 1954 e, inicialmente esteve vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sua formação conferia o grau de bacharel bacharelado versus licenciatura (esquema 3 + 1). O curso atende desde sua criação especialmente as populações da Amazônia e tem como propósito “assegurar a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da

cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa” (UFPA, s/a, p. 11).

A partir de 1990 a UFPA passou por seu processo de interiorização da universidade para as diferentes regiões do Pará, estando mais presente no interior da Amazônia.

Atualmente sua proposta formativa está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFPA e apresenta como princípios: flexibilidade, formação acadêmica pautada na Interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão; além da sólida formação e articulação teoria e prática e trabalho como princípio educativo. A episteme formativa tem como alicerce fundamental a tríade docência-pesquisa-extensão.

A definição da docência do pedagogo materializa-se na concepção de que é na *práxis* (ensinar-pesquisar-extensão) que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. Assim, de acordo com UFPA (s/a) a docência se constitui numa dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas só o expressa na sua totalidade quando exercida em sua tríade indissociável.

O curso de licenciatura em Pedagogia tem como objetivo

“promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não Escolares, com competência técnica e compromisso político, de modo a contribuir para a elevação da escolaridade e da educação dos sujeitos, bem como da transformação social, inclusive da mesorregião do nordeste do Pará, com vistas ao estabelecimento de uma sociedade justa, equânime e igualitária (UFPA, s/a, p.8).

A estrutura do curso inclui as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, estando as atividades curriculares constituídas por três dimensões ou áreas dispostas nas atividades ligadas aos eixos: pedagógico, profissional e integrador. Os núcleos do curso totalizam um percurso de 3.235h (três mil duzentos e trinta e cinco horas) de efetivo exercício pedagógico.

Universidade Federal de Uberlândia

A história da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) começou na década de 50 com a criação de faculdades mantidas por famílias e instituições religiosas e comunitárias. Em 1969, seis dessas faculdades se unem e formam a Universidade de Uberlândia (UFU). A federalização ocorreu em maio de 1978. O Curso de Pedagogia teve início no ano de 1960, o qual é ofertado no município de Uberlândia-MG.

O Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em vigor, foi implantado em 1987, após uma significativa reformulação curricular iniciada e debatida desde 1983 acerca da formação de professores. Estes debates se intensificaram ao longo dos anos de 1980 após o Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas no ano de 1978 e em seguida nas discussões empreendidas pela Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

No que concerne as discussões houve o fortalecimento da concepção da docência como base da identidade do profissional de educação e a necessidade de uma base comum nacional para o curso, não a partir de um currículo mínimo mas sim com um elenco de disciplinas. Entre estas discussões estava a necessidade de superação da fragmentação dos conhecimentos dos especialistas, a necessidade de um trabalho interdisciplinar, a redefinição da relação professor-aluno e aproximação entre a teoria e a prática.

Em 2002, como resultado do trabalho da Comissão de Especialistas de Pedagogia, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de ProfessoresSeSU/ MEC, foi reafirmada a proposta da Comissão de 1999 definindo como áreas de atuação do Pedagogo “Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades), nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores e na gestão educacional. (UFU, 2006, p.8).

Assim, seus princípios norteadores expressam a docência como base de formação do pedagogo; pesquisa como princípio formativo; flexibilidade curricular; permanente articulação entre formação teórica e realidade educacional. Para isso organiza suas disciplinas a partir de três núcleos de formação, núcleo de Formação

Específica, núcleo de Formação Pedagógica, núcleo de Formação Acadêmico Científico Cultural.

O curso é ofertado em regime anual e integralização curricular será de no mínimo 4(quatro), no máximo de 07(sete) e proposto de 5(cinco) anos, perfazendo um total de 3530 horas, divididas em Núcleo de Formação Específica e Núcleo de Formação Pedagógica com 3.320 horas, sendo 830h destinadas à Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado; Núcleo de Formação Acadêmico Científico Cultural com 210 horas.

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos foi implantado em 1971, com a Habilitação em Orientação Educacional e no ano em 1972, foi aberta a Habilitação em Administração Escolar. Desde sua criação o curso teve a configuração de licenciatura plena, atendendo à carga horária mínima e ao currículo mínimo fixados no Parecer CFE Nº. 252/69, de 11 de abril de 1969.

A partir de 1989, o curso passou a ter como habilitação central obrigatória Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e ainda criou uma nova habilitação, “Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau”, oferecida em caráter complementar (UFSCAR, 2017).

Em 2002, iniciaram novas discussões acerca da reformulação do curso, que levou a extinção das habilitações, passando a formar o pedagogo pleno. Em 2006 com a publicação das DCNs 001/2006, o curso passou por pequenos ajustes. Assim, a ênfase da formação passou a conceber a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a gestão escolar como as finalidades do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Durante o ano de 2011, o Conselho de Curso de Licenciatura em Pedagogia apontou a necessidade de uma nova adequação do Projeto Político Pedagógico do Curso à realidade UFSCar, diante da implementação da matriz no período noturno e alguns aspectos da legislação vigente. Nesta reformulação priorizou-se algumas questões como: adequação da carga horária do curso às diretrizes nacionais; regulamentação dos estágios não obrigatórios; redução da carga horária de estágio

supervisionado obrigatório de 400 para 300 horas; indicação das atividades que podem ser consideradas como Atividades Formativas que compõem as 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, distribuídas da seguinte maneira: 110 horas de atividades científico-culturais e 100 horas de atividades teórico-práticas (UFSCAR, 2017).

Posteriormente no ano de 2016 provocou intensos debates tanto fruto de reflexões internas quanto das diretrizes 002/2015, assim algumas mudanças se materializaram no interior do curso, mas permaneceram as ênfases na docência e na gestão democrática. O processo de adequação considerou necessária a retomada das disciplinas de fundamentos no início do curso, e assim elas voltaram a ser ofertadas já no primeiro ano, entre as mudanças a disciplina de introdução ao trabalho de conclusão de curso (TCC) passou a ser ofertada em seu início também, além da retomada as 100 horas de estágio que haviam sido alteradas na última modificação da matriz curricular.

Foram incluídos três percursos, não obrigatórios, que possibilitam o aprofundamento nas áreas de Docência na Educação Infantil; Docência dos anos iniciais e EJA e Gestão Democrática. Tais percursos serão indicados pela Coordenação do Curso na ocasião das matrículas e ofertas e disciplinas.

As dimensões formativas contemplam a docência, a gestão democrática e a pesquisa, e organizam-se nas áreas de Fundamentos da Educação (Histórico-Filosóficos; Psicológicos, Sociológicos); Didática e Currículo; Metodologia e Prática de Ensino (Anos iniciais, Educação Infantil, EJA); Gestão Educacional; Estágio em Gestão Educacional; Estágio em Docência (Anos Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos). Todavia, as áreas estão organizadas e distribuídas em 2145 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (créditos teóricos), 300 horas (20 créditos) de disciplinas optativas, 615 horas de prática (créditos práticos), 405 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, somando (UFSCAR, 2017).

Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS/SC

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009 e faz parte da política de interiorização das universidades federais que tem como objetivo e democratização no acesso ao ensino superior. Assim,

instalou-se na região sul, nos três estados; Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com sede na cidade catarinense de Chapecó, três *campi* no Rio Grande do Sul – Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo – e dois *campi* no Paraná – Laranjeiras do Sul e Realeza.

Entre seus objetivos de criação, está o combate às desigualdades sociais e a permanência da população mais excluída do campo e da cidade nos cursos de ensino superior.

Todavia, o curso de Pedagogia se inscreve no contexto das políticas públicas de atendimento às carências e desafios existentes na formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em âmbito nacional, regional e local (UFFS, 2018). O curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado hoje expressa em sua dinâmica curricular eixos formativos que valorizam a docência, a pesquisa e a extensão e tem a opção pela docência e infância como foco principal de estudo no curso. Sua reformulação, que originou o Projeto Pedagógico atual, foi realizado por meio de ampla consulta pública, reflexão por parte dos professores e acadêmicos e pela implementação de seminários e estudos permanentes.

O curso assume a formação para a docência, a compreendendo enquanto atividade metódica e intencional, valorizando a infância como tempo histórico de subjetivação humana; o conhecimento como prática social, trabalho humano, construto histórico; e os espaços educativos institucionais (IEI/escola) como lugar privilegiado para o desenvolvimento tipicamente humano (UFFS, 2018). Nesta perspectiva a docência se expressa como ação crítica, intencional e metódica, a partir da concepção de que o desenvolvimento humano se materializa a partir dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade (inclusas as dimensões éticas, estéticas e políticas do conhecimento).

Tomando por base estas concepções, o curso expressa como objetivo geral “formar profissionais criadores, mediadores e críticos, com base teórico-metodológica consistente para atuar como docentes-pesquisadores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão da escola e dos Sistemas Educacionais (UFFS, 2018, p. 33), sobretudo por meio da sensibilidade social, senso crítico, consciência histórica, capacidade de trabalho independente e em grupo, autonomia intelectual e atitude investigadora, capacidade de produção científica e domínio de conhecimentos, habilidades e procedimentos pedagógicos.

O eixo central do curso está na sólida formação teórica-metodológica, e a organização da oferta se estrutura a partir de três domínios; o domínio comum, o domínio conexo e o domínio específico, ambos associados a articulação entre a pesquisa, a extensão e a cultura.

O curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta um total de 3.435 horas, ofertadas no período matutino e noturno, com no mínimo 10 semestres para sua conclusão e máximo 20 semestres.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A Faculdade de Educação/FACED foi instituída em 1970 como uma nova Unidade de Ensino da UFRGS. Desde 1936, entretanto, a então Universidade de Porto Alegre já atuava na formação de professores. Inicialmente por meio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, depois, em 1942, por meio da Faculdade de Filosofia.

O curso em sua oferta na década de 1970 formava o pedagogo nas conhecidas habilitações em administração, supervisão, inspeção e orientação escolar, ou, então, professora nas Escolas Normais. Neste tempo, não havia nenhuma habilitação direcionada à docência dos primeiros anos de escolarização (ALMEIDA; LIMA, 2016).

A década de 1980 foi permeada por um processo de participação política e intensos debates pela democratização, nesse contexto o curso de Licenciatura foi repensado na instituição, que definiu três princípios orientadores para a faculdade de Educação “democratização, participação e retomada do conceito de coisa pública” (ALMEIDA; LIMA, 2016, p.9). Assim, o curso passou por reformulações na década de 1980, e entre elas a extensão dos estágios supervisionados em outros espaços além do Colégio de Aplicação.

Assim, atendendo aos dispositivos legais, o curso de licenciatura em Pedagogia passou por uma nova reformulação em 2007, extinguindo então as chamadas habilitações e passando a compreender a formação para a gestão e para a docência na educação básica, atendendo as DCNs 01/2006.

Atualmente, o curso de Pedagogia, em sua organização curricular, é fruto de uma extensa discussão da comunidade acadêmica, iniciada em 2014, como também da necessidade de adequação às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (Resolução CNE/CPnº 02/2015). Assume em seu bojo o compromisso de

formar profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e gestores de processos educacionais.

Apresenta como objetivo geral a preparação para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional

“potencializada pela vivência universitária caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Objetiva-se permitir ao formando a construção de um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (UFRGS, 2018, p.5).

O curso se materializa na oferta vespertina e noturna, com um total de 3.255 horas, distribuídas em 1965h para disciplinas obrigatórias; 675h para disciplinas eletivas; 405h para o estágio de docência; 90h para o trabalho de conclusão de curso e 120h para atividades Curriculares Complementares.

O curso estrutura-se sob a lógica de percursos formativos, a partir do percurso comum e também do percurso formativo. O percurso comum compreende as disciplinas obrigatórias e o formativo inclui três percursos sendo eles; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (UFRGS, 2018). A matriz curricular, visando contemplar a totalidade da formação do pedagogo, articula-se em torno de cinco eixos: formação científico-intelectual; fundamentos da educação; processos de aprendizagem e ensino; gestão educacional; educação e diversidade e prática pedagógica.

Identificamos ao longo do histórico dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que sua criação se deu principalmente entre as décadas de 1960 e 1970. E apenas um dos cursos investigados, tem a sua criação mais recente, em 2009.

Nosso estudo permite afirmar que as universidades federais brasileiras materializam sua matriz curricular, ou seja a proposta de seu curso atendendo aos dispositivos legais, ou seja, as Diretrizes para o curso ou para a formação inicial de professores. Neste tocante, as transformações ao longo das propostas dos cursos, indicam essa questão, como por exemplo o fim das habilitações a partir das determinações anunciadas nas DCNs 01/2006 (BRASIL, 2006) movimento realizado por todas as instituições.

Há algumas especificidades no interior dos cursos, como as discussões acerca da docência desde a década de 1980, influenciadas pelos movimentos de educadores

e associações nacionais. Neste sentido, algumas universidades extinguiram as habilitações antes mesmo das publicações das DCNs 01/2006, a partir de discussões e consultas realizadas pelas próprias universidades.

Ainda acerca da organização curricular, as universidades expressam seu trabalho sob núcleos formativos, que compreendem as disciplinas obrigatórias e também a oferta das disciplinas eletivas. Algumas universidades ainda promovem uma ampliação nos estudos, possibilitando um aprofundamento em uma das áreas da docência.

Acerca da oferta, identificamos que a maioria das instituições disponibiliza entre 50 e 60 vagas anuais, a grande maioria distribuídas nos períodos matutino e noturno. O curso se organiza em praticamente todas as universidades por meio do regime semestral.

Entre as especificidades de sua oferta, identificamos que grande parte das universidades contempla o indicado pelas legislações vigentes, 3200 horas de formação. Algumas instituições trabalham com um número maior de horas, como por exemplo 4040 horas. Temos também uma instituição que promove o curso de Licenciatura em Pedagogia com 5 anos de duração.

5.2 A disciplina de Didática Geral no interior do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades federais brasileiras: um estudo dos planos de ensino.

Apresentamos a seguir as disciplinas de Didática Geral presentes nos dez cursos nas universidades investigadas, situando sua organização, carga horária e em seguida as ementas presentes nos planos de ensino. Estas informações são materializadas em nosso corpus de análise e nos permitem compreender a especificidade da disciplina nas propostas dos cursos.

Os planos de ensino são documentos que fazem parte da organização do curso e expressam a organização didático pedagógica da disciplina. Compreendem em sua organização a ementa, que define os conteúdos a serem estudados e também as referências bibliográficas. Estes dois elementos; ementa e referências bibliográficas estão presentes em todos os planos de ensino. Alguns cursos apresentam em seus planos de ensino elementos como objetivos, conteúdos e metodologia de ensino.

Esses elementos compreendem aspectos importantes da disciplina e assim foram considerados também em nossa análise.

A seguir apresentamos o número de horas e as disciplinas presentes nas propostas do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades federais brasileiras.

Tabela 7 – Número de horas das disciplinas de Didática Geral nos cursos de Pedagogia por Universidade.

	Universidades	Disciplinas	Carga horária Total
1	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Didática I Didática II	180h
2	Universidade Federal da Grande Dourados (UFSD)	Fundamentos de Didática Didática	162h
3	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Didática I Didática II	150h
4	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	Didática	128h
5	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Didática I Didática II	120h
6	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Fundamentos da Didática Didática e formação docente	120h
7	Universidade Federal de São Carlos (UFCAR)	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo Didática: ensino e aprendizagem	120h
8	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	Didática Didática: processos e planejamento Didática: processos de avaliação	90h
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Didática Geral	90h
10	Universidade Federal de Goiás	Didática e formação de professores	64h

A autora, 2021.

Após situarmos os cursos, as disciplinas de Didática Geral e as horas materializadas em sua formação, passamos então ao estudo dos planos de ensino de cada uma destas disciplinas. A seguir apresentamos a ementa de cada uma delas.

Quadro 9 – Ementas das disciplinas de Didática Geral no curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades federais brasileiras

	Universidades	Disciplinas	Ementas
1	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Didática I Didática II	<p>Didática I: Concepções de educação e teorias pedagógicas. A Didática e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Fundamentos sócios-políticos-epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente. Relações dialéticas fundamentais do processo de ensino: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. Transmissão e Transposição Didática.</p> <p>Procedimentos, recursos, técnicas de ensino. Tecnologia na educação. O Pedagogo e o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Didática II: Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo.</p>
2	Universidade Federal da Grande Dourados (UFSD)	Fundamentos de Didática Didática	<p>Fundamentos da didática e as especificidades da licenciatura. Tendências pedagógicas, práticas escolares e suas questões didáticas. O pensamento pedagógico brasileiro. A didática como elemento articulador da práxis pedagógica. Os sujeitos do processo educativo. A formação do educador.</p> <p>DIDÁTICA: Fundamentos teóricos e práticos da ação docente e sua relação com a realidade da Educação Básica. Planejamento escolar e a organização do trabalho docente. A avaliação da aprendizagem: fundamentos teóricos, significados, conceitos, concepções, elaboração, execução e avaliação. O professor pesquisador e a formação continuada. As práticas escolares</p>
3	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Didática I Didática II	<p>Didática I: A evolução histórica da Didática. O processo interdisciplinar como mecanismo de compreensão do conhecimento. A dimensão técnica, humana, política e ideológica subjacente à prática pedagógica. A</p>

			<p>produção e a transformação do conhecimento na ação do professor.</p> <p>Didática II: A Didática como eixo articulador do processo de produção do conhecimento no cotidiano da escola e no espaço da sala. O planejamento nas dimensões técnica, humana, política e ideológica. A didática e a pesquisa no cenário escolar. Desafios da formação do educador no mundo contemporâneo.</p>
4	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	Didática	<p>Sociedade e Educação Escolar. O papel da Didática na formação do educador. O processo ensino aprendizagem e as exigências de emancipação humana. Os desafios do cotidiano da sala de aula. Planejamento, execução e avaliação do ensino aprendizagem.</p>
5	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Didática I Didática II	<p>Didática I: Didática: dimensões históricas, estatuto epistemológico. Campo de conhecimento, ressignificações. Categorias básicas da Didática. Relações entre ensino e aprendizagem e suas múltiplas determinações. A didática e a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Saberes da docência. Teorias educacionais e a Didática. Teorias educacionais e a didática: abordagens tradicional, humanista, comportamentalista, cognitivista e sócio-crítica. Contexto histórico, expoentes principais. Concepções curriculares e modelos de intervenção didática pressupostos teóricos. Perspectivas teóricas que orientam a formação do educador. A relação ensino-aprendizagem e seus elementos constitutivos. A organização do processo didático-pedagógico.</p> <p>Didática II: Didática e a questão da gestão do ensino. Planejamento e organização do trabalho pedagógico. Projetos, planos de ensino: níveis, etapas e elementos constitutivos. O saber escolar. Transposição didática. As novas tecnologias e mediação pedagógica. Criatividade e inovação pedagógica. A questão da aula e o processo de ensino.</p>
6	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Fundamentos da Didática Didática e formação docente	<p>Fundamentos da Didática: Fundamentos sócio-políticos-epistemológicos da Didática na formação do profissional da educação</p>

			<p>e na construção da identidade docente. A organização da dinâmica da Prática Pedagógica: o processo de planejamento. Relações dialéticas fundamentais do processo de trabalho docente: sujeito/ objeto; teoria/ prática; conteúdo/ forma; ensino/ aprendizagem; conhecimento/ conhecer; sucesso/ fracasso; professor/ aluno; aluno/ aluno.</p> <p>Didática e Formação Docente: A educação básica: o ensino e a aprendizagem em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Organização do ensino (série/ciclos de aprendizagem) e suas configurações/perspectivas didático-pedagógicas. Planejamento didático: concepções, elementos e significação no trabalho escolar. Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem). Acompanhamento e recuperação da aprendizagem.</p>
7	Universidade Federal de São Carlos (UFCAR)	<p>Matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo Didática: ensino e aprendizagem</p>	<p>Matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo: Identificação da especificidade da didática, de suas relações com as disciplinas que a fundamentam e de seu papel na formação de professores/as, relacionando-a com a configuração do campo da pedagogia. Estudo analítico das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo e de suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Os conteúdos a serem tratados são: conceito, objeto, campo e método da didática; principais relações com as disciplinas que a fundamentam; papel da didática na formação de professores/as; análise das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo, abordando, em cada uma: a contextualização de seu surgimento; os/as principais pedagogos/as que a representam; a caracterização do pensamento de pelo menos um deles, por meio da análise de obra(s) original(is); as relações entre cada matriz teórica analisada e os processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Didática: ensino e aprendizagem: Campo de investigação da Pedagogia e disciplina curricular da formação de professores, a Didática, em diálogo com outras ciências, é responsável por oferecer meios, instrumentos e</p>

			<p>estratégias para a organização de processos de ensinar e aprender em ambientes escolares e não escolares. Para tanto, considera como focos centrais a infância, a juventude e a vida adulta, tendo os direitos humanos e a igualdade de diferenças (gênero, sexualidade, raça, etnias, idade, classe social, origem geográfica, religiosidade) como parâmetros. Frente ao atual contexto mundial e local, dedica-se ao estudo de diferentes teorias sobre processos de aprendizagem e de ensino e contempla ações práticas de planejamento, execução e avaliação de processos e aprendizagens.</p>
8	Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	<p>Didática Didática: processos e planejamento Didática: processos de avaliação</p>	<p>Didática: Aspectos epistemológicos do campo da didática. O planejamento nos espaços pedagógicos institucionais e suas interconexões políticas, sociais e culturais. Planejamento participativo na gestão escolar. Planos escolares e avaliação. Estudos de experiências cotidianas.</p> <p>Didática: processos e planejamento Didática e os princípios investigativos nos processos de ensino/aprendizagem. Tipos de objetivos educacionais e de ensino. Conteúdos escolares: tipologia, seleção e interconexões. Métodos e metodologias participativas de ensino/aprendizagem. Livros e textos didáticos. Critérios de análise e avaliação do livro didático. Elaboração de planos de aula. Estudo de experiências locais.</p> <p>Didática: processos de avaliação: Concepções teóricas e práticas de avaliação. Avaliação escolar e suas práticas. Avaliação meritocrática e avaliação diagnóstica. Instrumentos e critérios de avaliação. Políticas nacionais e internacionais de avaliação escolar (ou BNCC e avaliação). Processos locais de avaliação (Estudos de experiências cotidianas).</p>
9	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Didática Geral	<p>Disciplina de natureza compreensiva e de caráter teórico-prático que trata de processos capacitadores para o exercício da docência. Nesse sentido, busca abordar o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do Conhecimento.</p>

			Aborda as relações entre a escola, o currículo e a cultura, examinando-os à luz de considerações éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas. Visualiza a educação escolarizada como mecanismo produtor de cultura, subjetividades e identidades. Discute diferentes perspectivas de organização didático-pedagógica do conhecimento escolar e de sua avaliação, examinando-as em seus efeitos sociais, políticos e culturais.
10	Universidade Federal de Goiás	Didática e formação de professores	Didática como objeto de estudo; os meios e as condições do processo de ensino: as contribuições da didática na organização do trabalho docente, na orientação da aprendizagem; sentido social da profissão docente, relação professor-aluno na sala de aula; planejamento escolar; a avaliação escolar suas características e instrumentos; desafios para a formação e atuação do professor.

A autora, 2021.

O estudo dos dados levantados nos planos de ensino aqui investigados e disponíveis nas plataformas digitais das instituições nos permitem afirmar que a Didática Geral se materializa sob diferentes abordagens e especificidades. Sua oferta está presente em todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estudadas. Cada uma com suas singularidades, compreendendo a docência em seu interior a partir de uma perspectiva. Assim, o conjunto de documentos expressa a organização da disciplina a partir de sua ementa e referências bibliográficas. Algumas instituições apresentam os objetivos e metodologias de ensino.

As ementas inferem temas e assuntos a serem abordados na proposta da disciplina, não os apresentam com uma nomenclatura específica. Assim, tomamos o conceito de conhecimento assumido por Wachowicz (2005) que o compreende enquanto objeto específico do trabalho didático, quem tem por natureza o conhecimento científico que é inseparável dos saberes do conteúdo do qual trata a aprendizagem. Todavia, no âmbito do conhecimento científico não é o objeto que define a ciência, mas a ciência é que define seu objeto. Segundo a autora na formação inicial de professores estão em constante disputa e oscilam entre interesses sociais, a relevância social e o alcance político, perpasso pela ciência, na qual o ser humano é o centro.

Assim, no tocante aos conhecimentos abordados na disciplina de Didática Geral compreende-se que a especificidade epistemológica desta disciplina é o ensino; e conseqüentemente a docência, ou seja, a unidade entre o ensinar e aprender. Para isso a Didática privilegia conhecimentos que se inter-relacionam e partem de uma perspectiva que valoriza conhecimentos históricos, filosóficos, socioculturais, epistemológicos, teóricos e práticos que relacionados concebem a totalidade do processo de ensino aprendizagem e suas especificidades. Ou seja, são estas relações que materializam o compósito da disciplina de Didática Geral, uma inserida a outra, num movimento indissociável que se finda juntamente a relação teórica e prática.

Ainda nas palavras de Veiga (1994) a Didática Geral define-se nas relações entre o ideário e o fazer pedagógico a partir das determinações sociais, filosóficas, psicológicas e pedagógicas.

Nesta perspectiva, ao estudar os planos de ensino das universidades federais brasileiras identificamos que o ensino da Didática privilegia algumas ênfases em seu interior, que são comuns na oferta da disciplina em todas as universidades e concebem os mesmos conhecimentos em seu ensino. Assim, para melhor compreendermos estas relações no interior da disciplina, identificamos três ênfases; I. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva histórica, II. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica e III. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva da prática docente.

I. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva histórica

Ao eleger esta categoria compreende-se que a Didática com ênfase na perspectiva histórica evidencia o estudo da dimensão histórica a partir do estudo de elementos filosóficos e sociológicas especialmente das teorias educacionais. Os planos de ensino da disciplina de Didática Geral na proposta do curso de Licenciatura em Pedagogia compreendem que estas dimensões são os pilares, ou seja fundamentos para o ensino da Didática. Algumas universidades indicam a nomenclatura fundamentos da Didática em sua matriz curricular e algumas a nomeiam como Didática I ou ainda, Didática Geral.

O estudo das matrizes teóricas e do pensamento pedagógico, assim como das tendências pedagógicas e teorias educacionais permeia os conteúdos levantados na totalidade dos planos, destacando a relevância de se compreender a constituição histórica da disciplina e suas transformações ao longo do tempo, indicando os fundamentos da Didática. Esta perspectiva privilegia as mudanças históricas e sociológicas no processo de ensino aprendizagem em nossa sociedade e assim, situam o conhecimento como um produto cultural, resultado de uma determinada organização social que impacta diretamente no processo de ensino.

O estudo das matrizes teóricas e do pensamento pedagógico é indicado em alguns planos por meio da leitura de obras dos clássicos da Didática, valorizando a essência da discussão da disciplina a partir de sua constituição histórica. Ainda no tocante a este conteúdo, encontramos a proposta de estudo da dimensão ideológica do ensino, alicerçada a dimensão técnica, humana e política. Este estudo é situado no plano de ensino juntamente com a prática pedagógica, o que indica sua indissociabilidade com a docência.

Esta abordagem situada historicamente, expressa as tensões ao longo da Didática, o que se torna basilar para esta formação, uma concepção em sua totalidade acerca do processo de aprendizagem, num movimento que evidencia que o ensino está sempre em processo e constante transformação, corroborando com Castanho (2012, p. 38) ao anunciar que a “educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”.

Marin (2008, p. 10) contribui com esta perspectiva ao afirmar que a Didática está alicerçada na cultura geral e na cultura escolar em particular, portanto “não despregada de todo ambiente organizativo que lhe dá contexto e, neste, não apenas o currículo estritamente pensado”.

Nesta perspectiva o estudo dos planos de ensino indica que a Didática concebida nesta abordagem prioriza conhecimentos que expressam que a educação só pode ser compreendida no contexto das relações sociais e está sempre vinculada uma concepção epistemológica. Assim, a Didática tem como compromisso entender o processo de ensino e suas múltiplas determinações, segundo Martins (1989, p. 76) “para nele intervir e reorienta-lo na direção política almejada”.

Os planos indicam também o estudo de algumas políticas educacionais em sua proposta, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e algumas políticas específicas para a educação básica. Esse movimento é relevante, uma vez

que o ensino ao passar por transformações é determinado pela maneira como a qual as políticas o organizam.

Nesta perspectiva, identificamos uma preocupação em alguns planos não somente com o ensino destes conteúdos voltados as políticas educacionais, mas também o anúncio de toda uma problematização, como por exemplo a análise das propostas e resultados das avaliações externas e reflexões a partir do binômio qualidade X quantidade.

Outro conteúdo de destaque nesta perspectiva é o estudo do currículo e das concepções curriculares, presentes em alguns planos de ensino das universidades pesquisadas. Neste sentido identificamos uma preocupação dos cursos em estabelecer as relações entre o estudo do currículo em suas relações com a escola e a cultura. Todavia, estes conteúdos parecem indicar um compromisso social e político com a disciplina de Didática, desvelando a concepção de aprendizagem na formação de professores, influenciada pelo modo como está organizada a sociedade, a política, a economia e a própria escola. Compreender a organização destes currículos alicerçadas ao desenvolvimento histórico e social do ensino, materializa a concepção de homem, mundo e a maneira pela qual a sociedade define e compreende o conhecimento em suas relações sociais.

O conjunto de conteúdos destacados nesta ênfase está presente nas dez universidades investigadas, cada uma com suas particularidades, porém todas elas contemplando a relação didática, escola e sociedade, especialmente a partir das dimensões técnica, humana, política e ideológica. Ou seja, há a valorização neste conjunto de universidades de uma Didática que reconhece e valoriza a multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem e suas inter-relações, não descartando sua história, transformações e relações estabelecidas socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente ao longo da constituição do ensino e da docência. Corroborando com Veiga (2004, p. 16) ao afirmar que “o ensino exige apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”.

A análise documental empreendida nesta perspectiva permite considerar que seus conteúdos estão imbricados de movimento, de mobilização de saberes imprescindíveis ao ensino da Didática e a docência na educação básica. Uma vez que indica o trabalho a partir de um momento histórico determinado e determinante para as relações sociais empreendidas pela sociedade e materializadas no ensino.

II. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica.

Ao eleger esta categoria compreende-se que a Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica evidencia o estudo do ensino a partir de uma dimensão política e pedagógica, que compreende o processo de ensino aprendizagem a partir de sua função social. Ou seja, a ênfase está nas relações sociais estabelecidas entre a didática, a escola e a sociedade sobretudo a partir de uma concepção crítica, em defesa da emancipação e da transformação do conhecimento.

Nesta perspectiva, os planos de ensino destacam o estudo da realidade escolar e também da realidade dos estudantes, as relações dialéticas presentes no processo de ensinar e aprender, a práxis como elemento da didática, os sujeitos do processo educativo, a educação enquanto mecanismo de cultura. E ainda, os efeitos sociais do ensino, a transformação política e social da educação, os desafios de uma didática numa perspectiva crítica e a escola enquanto espaço de ação e reflexão no contexto socioeconômico e cultural brasileiro.

Os conteúdos indicados nos planos de ensino destacam nuances de uma concepção formativa que reconhece o ensino em sua dimensão epistemológica e didática, alicerçadas ao campo pedagógico e político para a produção do conhecimento. Todavia compreendemos que estes conteúdos apontam para a clareza de que o saber não é produzido apenas no interior da escola, mas sim coletivamente nas relações sociais, nas relações entre trabalho e escola.

Ainda nesta perspectiva identificamos conteúdos como direitos humanos, relações de gênero e inclusão social. Esses conteúdos reafirmam a compreensão de uma didática que transcende o ensino numa visão técnica e passa a compreendê-lo a partir de uma perspectiva multidimensional, que se aproxima de diferentes contextos sociais, reconhecendo a complexidade da aprendizagem e seu compromisso no interior da sociedade. Entre os objetivos destes conteúdos destaca-se as reflexões acerca do binômio inclusão X exclusão: a questão social.

Estes conteúdos desvelam uma concepção de ensino amplamente debatida na década de 1980, em que as discussões se acirravam na denúncia de práticas descoladas das relações sociais no interior da sociedade. Martins (1998) já destacava desde este período a importância de transformações no ensino e no interior dos cursos

de formação de professores que considerassem as dimensões humana, técnica e política social, aliadas à prática pedagógica concreta (MARTINS, 1998).

Esse embate na formação inicial de professores é um momento histórico vivido na década de 1980 em que houve a denúncia da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental, fundada na neutralidade da técnica (VEIGA, 1994). Emergiu nesse contexto, um momento de reconstrução do curso, tomando como base a relação teoria/prática, a produção do conhecimento e o comprometimento com a transformação social. Mediada pelas contribuições de Saviani em defesa de uma concepção de educação que compreendesse a educação como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2008), ou seja, assentada na concepção de mundo e de homem a partir do materialismo histórico.

Martins (2012) destaca que naquele período a preocupação girava em torno de um professor politicamente comprometido com a transformação social, buscando compreender a relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, por meio da relação entre uma Didática pensada e uma Didática vivida (MARTINS, 1998).

Todavia, nossa análise de dados parece evidenciar que este compromisso assumido com o ensino destes conteúdos nos planos de ensino das disciplinas de Didática Geral nas instituições pesquisadas, desvelam essas alterações nas propostas do curso de Licenciatura em Pedagogia, anunciando o compromisso de uma Didática assentada na ênfase sociopolítica reivindicada desde a década de 1980. Que já defendia a concepção de que o saber não é produzida na escola, mas sim coletivamente nas relações sociais, nas relações entre trabalho e escola (SAVIANI, 2008) e que esta prática ao se materializar conceberá segundo Lopes (1999, p.44) a “[...] aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la”.

Os planos de ensino expressam em seu interior também questões sociais que envolvem a profissão docente, trazendo para a sala de aula, conforme expressado no documento uma discussão acerca do valor social de ser professor na sociedade contemporânea. Discutir o sentido social da profissão docente desvela um comprometimento com uma formação que reconhece o valor do ensino juntamente com o valor deste profissional em sua atuação, para a promoção de uma sociedade mais justa, solidária, humana, ética e politizada, questões também imbricadas nos planos de ensino.

Este conteúdo presente nas propostas dos cursos também permearam a reconstrução da didática especialmente na década de 1990 em que se destacou a profissionalização do professor no interior dos cursos de licenciatura.

O que identificamos nessa abordagem são conteúdos que historicamente fizeram parte de lutas e embates no campo da Didática, embora algumas universidades os expressem de maneira mais tímida em seu interior, todas contemplam um ou outro conteúdo que concebem o ensino a partir da prática social e suas relações no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta interface nos parece que as discussões a partir desta perspectiva reportam mudanças significativas, históricas e reivindicadas no interior do curso, bem como a importância dos movimentos sociais neste processo de reformulação e transformação no ensino da formação inicial de professores. Esta abordagem indica uma concepção de Didática que é síntese de múltiplas determinações e parece evidenciar o que Martins (2012, p. 93) já afirmava que a “educação é um processo histórico, global, dialético, de compreensão da realidade tendo em vista sua transformação”.

No lócus destes achados, também podemos destacar a materialização destes conteúdos como importante conquista nas propostas do curso sob uma perspectiva política, até então silenciada como apresentamos ao longo desta pesquisa. O estudo no interior desta abordagem desvela uma luta emblemática, de rompimento com conteúdos de cunho neoliberais, assentados no ensino de habilidades e competências e na então silenciada perspectiva crítica e política do ensino, passando a anunciar uma perspectiva de vinculação entre o ensino e as práticas sociais.

III. A especificidade da docência na Didática com ênfase na perspectiva da prática docente.

Ao elegermos essa categoria compreende-se que a Didática apresenta em sua totalidade, a ênfase em aspectos direcionados a prática docente, ou seja, uma abordagem direcionada para a relação prática no exercício da docência. Cabe destacar, que as perspectivas anteriores não estão desconectadas da prática docente, pelo contrário, as três ênfases constituem-se em si o compósito da Didática. Mas, especificamente esta abordagem, direciona seus conteúdos para o processo da

docência, ou seja, para a materialização da prática relacionada aos processos de ensino.

Assim, os conteúdos expressos nesta perspectiva concentram-se na organização do processo didático, a partir de elementos como planejamento, avaliação, planos de aula, planos de curso, conteúdos escolares, técnicas de ensino, recursos didáticos, método e metodologia de ensino e relação professor aluno. Estes conteúdos estão expressos em todas os cursos investigados e compõem assim o que é comum nesta perspectiva em todas elas.

Entre as propostas dos cursos há também a presença de algumas especificidades que compreendem em seu conjunto, o estudo dos livros didáticos, a interdisciplinaridade, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tecnologias na educação, a organização do ensino em ciclos e séries e do ensino e suas relações com a família.

Nas relações entre o compósito da Didática, observamos que há duas dimensões fortemente presentes na organização e oferta da disciplina com um todo. Essa composição percebida já na organização da disciplina, especialmente nas universidades que a organizam em Fundamentos da Didática e Didática e/ou Didática I e II. Os Fundamentos e Didática I mantêm sua organização a partir das ênfases histórica e sociopolítica, já a Didática ou Didática II expressa sua proposta a partir das práticas pedagógicas presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A organização e a expressão de uma Didática assentada nesta perspectiva, vem sendo amplamente pesquisada e debatida no interior dos grupos de professores e associações, também desde a década de 1980. Estes dados estão materializados aqui, no capítulo três, em que apresentamos as pesquisas em âmbito nacional e que se destaca entre as produções o volume de publicações acerca da ênfase prática no ensino da Didática.

No resultado da análise as discussões estão centradas na prática pedagógica do professor de Didática e na organização dos seus conteúdos na proposta da disciplina. Nesta interface, apontam e questionam a conhecida discussão acerca da didática instrumental versus a didática fundamental. Valorizam a dimensão técnica da disciplina mas a questionam descolada das práticas sociais.

Imbricadas por esta questão, procuramos desvelar este cenário no ensino da Didática nestas universidades, verificando assim como estão sendo anunciados estes conteúdos nos planos e sob qual perspectiva de ensino. Assim, por meio de uma

leitura minuciosa desta problemática identificamos que grande parte dos cursos anuncia o estudo destes conteúdos numa perspectiva teórica prática.

No tocante a esta análise, observamos que se materializa com bastante timidez, a aproximação com a escola, ou seja, grande parte não menciona uma relação entre estes conteúdos e o chão das escolas de educação básica. O que não podemos afirmar nesta seção que não se materialize, mas por meio deste estudo documental essa relação está expressa em poucos cursos do conjunto aqui analisado. Assim, corroboramos com as pesquisas apresentadas na seção três desta tese que indicam a fragilidade nas relações dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com as escolas de educação básica, não havendo a necessária aproximação ou ampliação do campo formativo com o campo profissional.

Acerca desta afirmativa identificamos que grande parte dos cursos, anuncia os estudos da prática por meio de uma lista de conteúdos, por exemplo: relação ensino aprendizagem e seus elementos constitutivos; a questão da aula e o processo de ensino; projetos e planos de ensino; planejamento escolar: determinação de objetivos, seleção de conteúdos. E ainda, sala de aula: perspectivas didáticas para o ensino nos dias atuais; avaliação escolar; relação professor aluno.

Entre os dados multifacetados nesta pesquisa documental, identificamos que algumas universidades rompem com essa perspectiva e assim, situam em seus planos de ensino a docência na educação básica e reportam conteúdos contemplando seu estudo por meio de experiências locais e cotidianas. Também anunciam pesquisas em campo e realização de entrevistas com professores da educação básica e promoção de oficinas a professores e estudantes. Imbricadas nesta leitura, reconhecemos uma aproximação nestas universidades de uma didática que instrumentaliza seu conteúdo para a docência a partir do seu lócus formativo, a escola.

Na totalidade dos conteúdos que versam esta abordagem, a maior ênfase está centrada no trabalho com a avaliação, desde seus objetivos, concepções, tipos e instrumentos, seguido do planejamento, que contempla o plano de aula e suas dimensões na prática docente. Esses são os dois conteúdos que permeiam esta abordagem em todas as universidades e que ao serem anunciados, destacam-se em maior tempo e espaço na formação no interior da disciplina. No que concerne ao estudos destes conteúdos identificamos algumas particularidades nas propostas das disciplinas, como por exemplo os cursos que se dedicam a estudar o processo de

recuperação da aprendizagem, o compreendendo como inerente ao processo de avaliação e a prática da docência na sala de aula.

Ainda no conteúdo planejamento observamos em nossa análise que alguns cursos o compreendem a partir da relação com a docência e indicam por exemplo o estudo do planejamento como expressão técnica e política da sociedade e da escola. E ainda, entre seus objetivos destacam a criação de planos de aula a partir da compreensão política e metodológica do ensino. Bem como, a vivência da elaboração de planos de ensino a partir da determinação da realidade.

O corpus de nossa análise nos permitiu vislumbrar como estão organizados os conteúdos trabalhados nas propostas da disciplina de Didática Geral nas universidades federais brasileiras. A partir da definição das três perspectivas aqui apresentadas, conseguimos empreender uma análise mais ampla, contemplando as discussões já apresentadas nas seções anteriores. Assim, nosso olhar se deu sob a construção e materialização da Didática em sua perspectiva histórica e também a partir de outros olhares, das pesquisas já realizadas ao longo da oferta da disciplina no curso de Pedagogia.

Nesta perspectiva, a análise documental nos permite afirmar que a Didática em seu interior passou por um longo processo de reformulação, que é resultado de lutas, reivindicações e pesquisas na área. Como também fruto de opções políticas no interior dos cursos e de diferentes concepções de homem, mundo e sociedade.

Nestes dados multifacetados aqui apresentados, destacamos como uma das especificidades da Didática, seu compósito, a organização de seu ensino a partir das perspectivas histórica, sociopolítica e prática. Independente de como são trabalhadas em suas propostas, estas três abordagens estão presentes em todas as instituições pesquisadas e compõem a oferta da disciplina em si e seu compósito nas propostas dos cursos.

O enfoque da Didática neste estudo indica que muito do que já vinha sido discutido, como por exemplo a necessidade de se ir além de métodos e técnicas, de se romper com o estudo de conteúdos que não associavam as relações entre a escola e a sociedade está sendo superado. Isso nos permite afirmar que as lutas, pesquisas, a defesa por muitos educadores de uma Didática fundamental, se constitui historicamente na organização destes planos de ensino.

Os conteúdos presentes nos planos destacam nuances de uma didática findada nas dimensões técnica, humana e político-social, essas relações são

essenciais ao campo da Didática, indissolúveis entre plano epistemológico e o plano didático; e campo pedagógico e campo político.

Mas, todavia há relações no interior da disciplina que precisam ser desveladas, para que possamos de fato compreender sua especificidade, especialmente a partir da relação que os professores destas disciplinas estabelecem em suas aulas. Os documentos destacam as transformações no ensino mas a prática dos professores formadores nos permitirá uma aproximação destes com a docência, conhecimento basilar nesta formação.

Corroboramos com Oliveira (2013), que compreende que o ensino da Didática se materializa num caráter reflexivo sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino, capaz de compreender o processo de ensino e suas múltiplas determinações. Assim, entre seus objetivos está o de instrumentalizar prática e teoricamente o futuro professor para captar e resolver os problemas postos pela prática pedagógica, redimensionando sua prática pedagógica por meio da elaboração da proposta de ensino numa perspectiva crítica de educação.

Tomadas pela compreensão de que o ensino é uma prática social complexa realizada por seres humanos entre seres humanos (MARIN, 2014), compreendemos as transformações no interior da disciplina de Didática Geral, que valoriza a ação e relação entre os sujeitos, em diferentes contextos, tempo e também espaços.

O estudos dos planos de ensino indicam que a Didática Geral vem adquirindo novas configurações e perspectivas, impregnadas pelas contradições impostas pelos momentos históricos, políticos, sociais e culturais que influenciam e resultam na organização e materialização do ensino no interior da sociedade.

Nesta perspectiva, encontramos nuances de uma didática em processos de transformação, que valoriza em sua proposta o estudo da diversidade, as relações de gênero, a inclusão social e os direitos humanos. Temas basilares no processo de ensino e na docência, que compreendem que o ensino é direito de todos os sujeitos e que se constitui em desafios a prática docente, frente as transformações imbricada na relação sociedade e escola.

Estas especificidades indicam a preocupação com a prática a partir dos desafios impostos pelas transformações sociais e pela realidade da docência nos dias atuais. Aproximar a formação inicial do contexto profissional e seus determinantes parece ser um compromisso assumido por parte dos cursos em suas propostas. Nossa análise nos permite afirmar essa questão especialmente a partir do anúncio

como por exemplo da redefinição da prática pedagógica a partir dos desafios colocados pela realidade atual e ainda; construir e reconstruir práticas a partir de diferentes contextos valorizado a diversidade e a diferença.

Ainda nesta interface, o corpus de nossa análise também permite afirmar que a didática neste processo de transformação inseriu em sua proposta um elemento indispensável, o reconhecimento e melhor, o estudo da docência em espaços escolares e não escolares; o que reforça a função social do ensino. Todavia, não há didática separada das práticas socioculturais.

No lócus destas transformações também identificamos a presença, ainda tímida, mas conquistando seu espaço e ganhando visibilidade no interior de alguns cursos, do estudo da formação continuada. Esse estudo parece indicar que há a valorização do estudo contínuo, discussão apontada por pesquisas e autores na área educacional, como condição inerente e indispensável à docência e ao exercício profissional.

Outra transformação profícua reside nas transformações das proposta nos planos da disciplina de Didática Geral que se ajustam as questões contemporâneas de ensino, sem se distanciar de seus fundamentos, compreendendo o estudo a partir de seus aspectos históricos mas os aproximando também das questões da atualidade. Como por exemplo o estudo das tecnologias e da interdisciplinaridade, indicando a necessidade de diálogo da didática com as demais ciências, discussões empreendidas desde a década de 1980, no processo de revisão da Didática. A inserção destes conteúdos indica revisões no ensino e na concepção da própria disciplina de Didática Geral, movimento indispensável ao exercício da docência.

Nesta perspectiva, nos aproximamos dos professores que ministram as disciplinas de Didática Geral nas universidades públicas brasileiras. Optamos pela coleta de dados por meio de depoimento oral ou escrito, a partir de um roteiro previamente organizado para atender o objetivo da pesquisa.

5.3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A PROPOSTA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES FORMADORES

O corpus da análise documental permitiu compreender as especificidades da docência na proposta da disciplina de Didática Geral das universidades investigadas a partir dos itens de temas, assuntos e conhecimentos indicados. Nas análises

realizadas foram identificadas que três são as perspectivas de estudo no interior da disciplina.

Por compreendermos que a especificidade da docência se situa também na própria docência materializada na prática dos professores realizada na disciplina de Didática Geral, nos aproximamos dos professores formadores, afim de inferir essas especificidades a partir dessa prática. O contato com os professores formadores se deu inicialmente por email, em algumas instituições entramos em contato com os coordenadores do curso de Licenciatura em Pedagogia que nos indicaram os nomes e contatos dos professores das disciplinas. Feito essa primeira aproximação, estabelecemos as demais conversas por meio do whatsapp. Os professores no primeiro momento receberam um convite para participarem da pesquisa e aos que aceitaram, enviamos um áudio contextualizando a pesquisa aqui desenvolvida e a trilha metodológica percorrida.

Na sequência os professores receberam um roteiro para instigar seu depoimento, mas não determiná-lo. As questões mobilizadoras básicas se expressam como: Qual a especificidade da disciplina de Didática Geral? Que conhecimentos são indispensáveis na disciplina? Como se materializa sua prática em sala de aula? Como você compreende a relação entre a teoria e a prática para o exercício da docência?

Os depoimentos foram enviados por whatsapp e a maior parte dos professores preferiu enviá-lo por escrito, um professor encaminhou seu depoimento oral e uma professora optou em encaminhar das duas formas, seu depoimento oral e escrito.

Recebido todos os depoimentos, foi realizada a leitura particular de cada um deles e em seguida a leitura conjunta, ou seja a leitura flutuante (BARDIN, 2011) em que avaliamos o material reunido por meio da pré análise.

Na sequência utilizamos o teste por associação de palavras, que Bardin (2011) relata ser o mais antigo dos testes projetivos, compreendendo que este teste é utilizado na Análise de Conteúdo para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam. Assim, por meio desta decodificação foi possível a partir das unidades de registro categorizar nossos dados por meio do teste de associação e empreender nossa análise.

Consideramos em nossa análise a epistemologia que expressa a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998; SANTOS, 1992) compreendendo que os conhecimentos são sistematizados a partir da prática que se estabelece na pesquisa, em sua relação teórico prática.

Neste movimento, identificamos que nossa análise de dados elege as mesmas categorias já levantadas ao longo da pesquisa, sendo elas I. a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva histórica, II. a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva sociopolítica e III. a especificidade da docência na disciplina de Didática com ênfase na perspectiva da prática docente.

A seguir apresentamos os professores que contribuíram com a pesquisa e na sequência passamos a análise dos depoimentos.

Tabela 7: Identificação dos professores que participaram da pesquisa de campo

Professor (a)	Instituição	Formação Inicial	Titulação	Tempo de docência no ensino superior
P1	Federal	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	9 anos
P2	Federal	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	4 anos
P3	Federal	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	4 anos
P4	Estadual	Licenciatura em História	Doutorado em História	11 anos
P5	Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	23 anos
P6	Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação	14 anos
P7	Estadual	Licenciatura em Pedagogia e Matemática	Doutorado em Educação	5 anos

A autora, 2021.

A leitura dos depoimentos emergem nas mesmas categoria identificadas ao longo desta pesquisa, cabe destacar que as categorias foram definidas a posteriori, a partir da análise de conteúdos (BARDIN, 2011) empreendida no conjunto de dados aqui reunidos.

I. A especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica na disciplina de Didática Geral

Na especificidade da docência na disciplina de didática geral com ênfase na perspectiva histórica identificamos que os professores formadores preocupam-se com aquilo que é determinante para a docência, ou seja, as relações no contexto sócio histórico que são estabelecidas entre o ensino e as transformações sociais.

Ao destacar esta ênfase os professores situam o conhecimento a partir das transformações vivenciadas no interior da sociedade, especialmente a partir do estudo das *“tendências pedagógicas”* (P2; P3; P5, 2021), que compreende a docência em diferentes períodos históricos ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, por meio das teorias e práticas educativas.

Os depoimentos indicam que os professores se preocupam-se com uma docência situada historicamente e socialmente, e assim, destacam que os conhecimentos básicos a serem ministrados na disciplina. Nos textos escritos pelos professores estão indicados como itens abordados na disciplina o *“histórico da Didática”* (P2; P3; P4, 2021) como assunto que não pode ficar ausente. E continuam nos depoimentos as discussões acerca do *“ensino na educação básica no Brasil”* (P2, 2021), o *“papel da escola”* (P1, 2021) e uma aproximação com as bases *“históricas, filosóficas e sociológicas do processo de ensino aprendizagem”* (P1; P2; P5; P7, 2021).

Todavia, os depoimentos expressam que uma das especificidades da docência na disciplina de Didática Geral reside em uma formação que promova o processo de aprendizagem situado *“nas relações sociais e que tem como um de seus objetivos compreender as contradições presentes ao longo da constituição da docência em nosso país”* (P1, 2021). Ou seja, é necessário situar o ensino historicamente especialmente a partir das conjunturas sociais que envolvem a sociedade, uma vez que Wachowicz (1995, p.14) afirma que *“vivemos em uma sociedade de relações entre as classes”*

O estudo da constituição das *“políticas educacionais”* se destaca no depoimento de P2 (2021), nesta perspectiva P1 (2021) reforça esta importância ao afirmar que é necessário *“discutir por exemplo os congelamentos na educação e sua interferência na aprendizagem”*. Nestes dois depoimentos compreendemos que as discussões e estudos nesta perspectiva estão sempre com o foco na docência que se materializa no ensino, estabelecendo uma relação teórica e prática com as questões concretas da prática docente nas escolas de educação básica.

Para P4 (2021) é necessário estudar a história acerca do *“ofício de ser professor”*, seguido de P2 (2021) *“pressupostos do trabalho docente”* (P2, 2021). E ainda, as discussões citadas por P1 (2021) acerca das *“relações da manutenção de poder, das lutas de classes e do impacto destas relações para a materialização da docência”*. Compreendemos que os professores ao abordarem os itens de conteúdos

dos planos de ensino, os ressitua, num movimento de reflexão e compreensão histórica que são imprescindíveis para o exercício da docência na atualidade.

Estas constatações expressam um emergir de contradições que estão presentes na própria prática, expressando as práticas de seus agentes ao vivenciarem estas contradições (MARTINS, 1998). Da mesma forma, examinam diferenças entre o que é prática social e prática educativa, numa situação concreta, compreendendo segundo Santos (1992) a vinculação da escola na esfera de produção, ou seja, as relações entre a escola e a sociedade e o papel desta na formação dos trabalhadores.

Os depoimentos expressam uma preocupação histórica com o processo de ensino e aprendizagem, que também foi identificada nas pesquisas produzidas arroladas no item 2. desta pesquisa, nos planos de ensino das universidades investigadas e nos referências que fundamentam este estudo. Podemos então afirmar que os professores estabelecem em sua prática a formação para uma docência que assume um compromisso com a transformação das relações estabelecidas no processo de ensino, e valorizam assim, as lutas, entraves, conflitos e conjunturas de uma docência situada historicamente.

Afinal, de acordo com Santos (1992, p.29) não é o indivíduo enquanto ser singular o sujeito da história, são “as instituições sociais que realizam os determinantes da ação das classes dos grupos sociais”, isso justifica que as instituições sociais nada mais são do que suas próprias ações em processo. Corroborando com Bruno (1977) ao anunciar que o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática.

Cunha (2003, p.76), ainda neste sentido, ressalta que a formação inicial ao incorporar “reflexões sobre o contexto sócio-político-econômico do magistério[...]”, permite a compreensão deste campo, e contribui para lidar com elas no “campo pedagógico no sentido de fazer avançar a possibilidade de formação”. Corroborando com Cunha (2003) identificamos nos depoimentos dos professores algumas transformações empreendidas na docência na disciplina de Didática. Esta docência, passa a compreender a relevância da aproximação de conceitos e discussões que emergem da política, da sociologia, da filosofia e da história da educação e impactam diretamente na organização escolar e no processo de ensino aprendizagem.

Estes impactos são delineados também nos depoimentos dos professores ao anunciar alguns conhecimentos imprescindíveis na disciplina de Didática Geral, como por exemplo a materialização da didática em espaços escolares e não escolares (P3,

2021) o que decorre de uma transformação histórica no ensino da disciplina. A inserção de conteúdos a partir de elementos da cultura, da literatura, também expressam um novo olhar para a docência. Uma docência que não se materializa desvinculada das práticas sociais. Ou seja, uma docência que se refere a uma sociedade concreta, historicamente situada em face as manifestações sociais (WACHOWICZ, 1995).

No tocante aos elementos da composição do processo ensino e aprendizagem na disciplina de didática também inferimos nos depoimentos que eles são reafirmados como por exemplo: o planejamento, plano de aula, conteúdos, método e metodologia, práticas pedagógicas, avaliação estão indicados em P1; P2; P3; P5; P6; P7 (2021). Esses elementos do processo de ensino aprendizagem estão indicados em Veiga (1996) e Martins (1998,2012).

Veiga (1998) destaca que se a aprendizagem é vista como resultado do processo de ensino, conseqüentemente a avaliação é parte integrante deste processo e deve ser concebida como um dos elementos constitutivos da docência, corroborando com Wachowicz (2012) ao afirmar que “a avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem”. As autoras enfatizam a relevância de se compreender a avaliação como elemento indispensável na formação inicial de professores a partir das questões que orientam o trabalho da escola e da sua própria prática, materializando um trabalho a partir das concepções que a orienta. Reconhecendo a escola como instituição histórica e socialmente determinada.

Por compreender a docência como uma atividade profissional complexa que exige compromisso e responsabilidade, os estudos acerca do planejamento é indispensável, uma vez que por meio dele se organiza a própria docência, ao se definir os objetivos, estratégias e avaliação (VEIGA, 1998). O planejamento contribui para compreender, repensar e redefinir a função social da escola e as relações estabelecidas com os necessidades materiais, políticas e ideológicas.

Martins (2012, p.87) defende que o estudo do método é indispensável, o compreende enquanto “elemento unificador e sistematizador do processo de ensino que determina o tipo de relação a ser estabelecida entre professor, estudantes e conteúdos” ou seja, determinante para a docência. Assim como as metodologias de ensino relação materializada entre o ensino e aprendizagem, que situam também as relações entre professores e estudantes, situando o ensino a partir de escolhas que vão em direção do caminho que se pretende percorrer.

Essas indicações poderiam remeter ao entendimento de que ocorre uma permanência estática na abordagem da disciplina, mas podemos destacar a partir dos depoimentos dos professores que as relações no processo de ensino se alteraram ao longo do curso, nas propostas da disciplina e na prática dos professores. Corrobora esta indicação as pesquisas mapeadas neste estudo, ou seja, os itens de conteúdos permanecem os mesmos, contudo as relações destes se aproximam com a prática docente e se materializam a partir da sua finalidade histórica, social, pedagógica e política.

II. A especificidade da docência com ênfase na perspectiva sociopolítica na disciplina de didática geral

Evidenciamos esta categoria no depoimento dos professores a partir da defesa de uma docência que compreende seu compromisso político e pedagógico, mediado pelas relações sociais. Uma docência comprometida com as transformações sociais, assentada em escolhas intencionais que desvelam o compromisso assumido com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Essa ênfase se expressa a partir dos depoimentos, como por exemplo de P1 (2021) *“na Didática não é somente a dimensão técnica que deve estar presente, é também as dimensões epistemológicas e políticas”* e ainda, *“precisamos discutir o papel social da escola e do professor enquanto sujeito político”* (P2, 2021). Nesta mesma perspectiva P5 (2021) destaca que *“a docência consiste no trabalho do professor e este pressupõe escolhas que trazem implicações sociais, políticas e pedagógicas para intervir ou não em determinada realidade”*.

Essas considerações por sua vez se aproximam ao entendimento de Candau (2012) com a necessidade da Didática em garantir a especificidade com o processo de ensino aprendizagem concebido como prática social. Esta Didática assumida não só como dimensão técnica infere uma redefinição no processo da docência, que passa a ressituar a docência por meio de uma perspectiva política (CANDAU, 2012), buscando compreendê-las em todas as suas relações.

Identificamos nas falas dos professores que estes assumem a docência em suas aulas a partir das dimensões técnicas, políticas e pedagógicas do ensino e assim, defendem um processo de ensino situado politicamente. Neste sentido, P7 (2021) contribui ao afirmar que *“o professor deve refletir sobre o ensino e as decisões*

que toma, uma vez que estas decisões inferem na formação destes sujeitos para uma determinada sociedade”.

Estes relatos apontam para uma docência que se materializa situada na multidimensionalidade, que não desvaloriza a importância da dimensão técnica, mas defende que esta só é possível ser transformadora se articulada as dimensões humanas, políticas culturais, éticas e estéticas. Assim, promovem na abordagem dos conteúdos um repensar, defendendo a proposta de que a aprendizagem se dá num movimento de indissociabilidade entre o conteúdo e a intencionalidade da/docência. Nesta perspectiva, segundo Martins (2012) a Didática é expressa numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação da prática na própria prática. Ou seja, “as práticas de agir vão determinar as práticas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos” (MARTINS, 1998, p.169).

P4 (2021) destaca que é preciso “*pensar a escola como tempo e espaço diferente de outros tempos e espaços*”, valorizado seu papel social e inferindo neste trabalho algumas reflexões destacadas por P5 como “*para que e para quem ensinar*” (2021). Ainda este repensar acerca da função social do ensino e da docência, segundo P2 (2021) deve “*estar comprometido com a escola pública e democrática*”.

Entre as especificidades da docência na disciplina de Didática Geral, P7 (2021) destaca que o professor assume o compromisso com uma formação “*crítica e emancipatória*”, chamando a atenção para o exercício da docência sob a “*responsabilidade de ser professor em seus aspectos éticos, políticos e culturais*” (P7, 2021), de forma que “*pensar o ensino descontextualizado das relações sociais é alienar os alunos*” segundo P1 (2021).

Essas afirmações compreendem que a docência está sempre impregnada das contradições impostas pelo momento histórico atual (SANTOS, 1992), redimensionando a apropriação da produção do conhecimento numa perspectiva coletiva, que considera as relações sociais como elemento chave (MARTINS, 1998).

Identificamos no depoimento dos professores formadores que estas transformações no processo de ensino e aprendizagem, estão anunciadas não somente na promoção de reflexões e estudos teóricos, mas também nas práticas materializadas no interior da disciplina. No conjunto destas práticas a valorização de um trabalho coletivo, que incide desde a organização do plano de ensino. P2 (2021) revela em seu depoimento que planeja suas aulas coletivamente com seus

estudantes, a partir do plano de ensino e abre espaço para monitoria em sua disciplina, o que considera extremamente relevante para o exercício da docência.

Ainda, no conjunto de práticas coletivas, P2 (2021) está indicado promover um “espaço de partilha”, que se constitui como um espaço cultural de músicas, poemas, poesias e filmes. Nesta perspectiva P5 (2021) destaca que não abre mão do trabalho com a literatura infantil e que este trabalho aproxima os estudantes da docência concreta na educação básica, permitindo uma ampliação de conteúdos e metodologias que podem ser utilizados nas produções dos planos de aula (P5, 2021).

Acerca dos conteúdos destacados pelos professores formadores como indispensáveis na disciplina de Didática Geral, P1 (2021) destaca a importância de se discutir “*o papel da escola, sua função social e depois as questões de planejamento e conteúdo*”, reforçando uma formação para uma docência comprometida com o conhecimento construído socialmente, um conhecimento que não parte da técnica e sim das relações sociais. Assim como P2 (2021) afirma que o trabalho com os conteúdos tem sempre o “*holofote na docência, num trabalho intencional e contextualizado do professor, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental*”. Aqui, identificamos um trabalho que se aproxima do chão da escola, campo profissional dos futuros professores.

Martins e Romanowski (2015) destacam que o eixo central na constituição de uma Didática com base na epistemologia da teoria como expressão na prática reside nas relações sociais e na base epistemológica resultante de uma ação que é ao “mesmo tempo material e social. É material porque se dá no local de trabalho, nas ações concretas e social porque se faz de forma coletiva (MARTINS e ROMANOWSKI, 2015. p.142). Todavia essa é uma questão base e indispensável ao exercício da docência, a valorização da ação prática dos trabalhadores no próprio local de trabalho (MARTINS, 2012).

Compreendemos que os depoimentos concebem um estudante como um ser historicamente situado, portador de uma prática que já não é mais ignorada na formação para a docência nas escolas de educação básica. A didática com ênfase na perspectiva sócio política nos permite compreender a amplitude e complexidade da docência situada a partir de seu compromisso pedagógico e político com a formação dos estudantes.

Incidindo uma visão de ser humano e de sociedade que impulsiona a luta política contra a desigualdade por meio do saber científico, do nível prático ao teórico

e do teórico ao prático, o que corrobora a necessidade de uma didática que reafirme o compromisso de uma educação politizada e politizadora, num contexto histórico que valoriza as diferentes leituras de mundo e o transforma por meio práticas sociais coletivas.

III. A especificidade da docência com ênfase na perspectiva da prática docente na disciplina de Didática Geral

No estudo da especificidade da docência os depoimentos dos professores incluem a expressão da prática neste processo. Identificamos ao longo da leitura e análise dos depoimentos que há a compreensão de uma prática que é material e social na docência destes professores. Uma prática situada, que não se materializa apenas no discurso, mas é identificada nas ações realizadas pela maioria dos professores formadores.

Assim, a partir dos depoimentos destacamos uma prática colaborativa, que se materializa sob uma perspectiva coletiva, valorizando as interações e o diálogo no processo de ensino aprendizagem (P1; P2; P3; P4; P6, 2021). Estes espaços coletivos de aprendizagem segundo os professores formadores se estabelecem a partir de “*rodas de conversa*” (P2; P3; P5, 2021), “*debates*” (P2; P6; P7, 2021), “*seminários e fóruns*” (P2; P3; P5) e ainda, “*reflexões a partir de situações problemas e estudos de caso que emergem de situações reais da docência na educação básica*” (P2; P5; P7, 2021).

Esse exercício na docência, permite considerar a relação pedagógica como relação social, tendo como parâmetro a forma como se realiza a situação prática (MARTINS, 1998), colocando possibilidades em que a forma de agir vão determinar as formas de pensar dos homens. Desta forma, o estudante é considerado um sujeito histórico, portador de uma prática social a ser problematizada (MARTINS, 2012), reorganizando as relações sociais vigentes em seu interior (SANTOS, 1992). Ainda segundo Martins (2012, p.84) “não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com”.

Além de uma aprendizagem colaborativa no interior das práticas estabelecidas na disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia, observamos que os professores formadores destacam em seus depoimentos a preocupação em

aproximar os estudantes do exercício da docência e das salas de aula de educação básica. Neste sentido, P5 (2021) destaca “*analisamos os planos de ensino e de aula que estão sendo trabalhados nas escolas*” P5 (2021) também oferta um projeto de extensão que acontece dentro das escolas de educação básica e tem ampla participação dos estudantes, segundo o professor “*normalmente é a primeira vez que eles terão contato com o chão da escola em seu processo formativo, pois a disciplina de Didática Geral é no primeiro ano do curso*” (P5, 2021).

Os depoimentos indicam segundo Martins e Romanowski (2015) uma problematização e análise crítica das práticas na dinâmica da escola, se constituindo como um campo de investigação, problematização e sistematização para a docência e a formação inicial de professores. Em consonância com Veiga (2004) ao afirmar que não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo.

Ainda, P7 (2021) destaca que desenvolve metodologias de ensino em sala e depois as problematiza aproximando-as da docência na educação básica, promovendo uma análise crítica da mesma. P1 (2021) convida professores pesquisadores para apresentarem suas pesquisas aos acadêmicos, aproximando-os daquilo que vem sendo discutido nas pesquisas que tratam da docência na educação básica. P2 (2021) relata que convida professores que estão atuando na educação básica para realizarem uma fala com os estudantes no decorrer da disciplina de Didática.

Entre as abordagens realizadas pelos professores, a leitura de textos destaca-se em todos os depoimentos, alguns professores indicam que num primeiro momento trabalham com conceitos e autores e depois promovem estudos e diálogos (P4, 2021). Nessa perspectiva o processo toma como orientação a teoria como ponto de partida. Outros professores, tornam essa prática indissociável, indicam as leituras e autores e no mesmo momento solicitam atividades individuais, passando para momentos de discussão coletiva, na sequência. Nesta perspectiva, P2 (2021) conta que realiza a proposta de “sala de aula invertida”, de forma que os estudantes devem realizar as leituras prévias, produzir uma atividade a partir dela para em sala de aula discuti-la coletivamente. P7 (2021) indica que promove reflexões acerca das leituras, tentando promover em sua discussão com as turmas, a consciência da importância de transcender seu papel de estudante para seu papel de professor.

Ainda acerca das reflexões e problematizações acerca da docência, P4 (2021) destaca a importância do futuro professor em “*saber argumentar eticamente a escolha*

dos conteúdos e metodologias a serem trabalhados". Nesta mesma perspectiva, P7 (2021) destaca a relevância de se estabelecer relações que materializem o conhecimento científico aliados a uma prática situada, e que estas relações se transformam nas salas de aula e no exercício da docência, com o professor o seu compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Destacamos nos depoimentos da maioria dos professores que estes compreendem a teoria indissociável da prática, como por exemplo P1 (2021), ao afirmar que *"toda teoria é uma prática, vem da observação de uma prática que é basilada pela teoria"* e ainda P2 (2021) *"ao trabalhar os textos os estudantes são convidados a relacionarem suas experiências de vida com o processo de escolarização, potencializando a relação teórico prática na disciplina"*. Para P3 (2021) a teoria e a prática *"caminham juntas"*, se materializam no modo que o professor *"associa o saber ao fazer"*. Neste movimento indissociável relata que promove debates entre os acadêmicos e os professores da educação básica, mediado pelos conhecimentos trabalhados na disciplina (P3, 2021).

Os depoimentos evidenciam o ambiente da sala de aula, como um espaço de vida coletiva (ROMANOWSKI, 2012), que estabelece relações únicas e originais para intensificação da aprendizagem, na perspectiva do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, Santos (1992) considera a relação pedagógica como uma relação social, reconhecendo nesse processo a possibilidade de construir práticas coletivas e horizontais.

Alguns professores destacaram em seu depoimento que vão além do plano de ensino em sua prática e assim disponibilizam aos estudantes *"materiais de apoio e materiais complementares, como textos, vídeos e sites que possibilita o estudo de diferentes temáticas a partir de seus interesses"* (P1, 2021). Ainda, nas transformações da prática, os depoimentos ressaltam metodologias que foram se transformando ao longo do processo de ensino aprendizagem, como por exemplo P2 ao anunciar que produz *"podcast"* com seus estudantes para a disciplina, ou seja, a inclusão de inserção das tecnologias digitais nas aulas.

A análise do conjunto de depoimentos nos permite destacar que em meio as transformações materializadas na disciplina de Didática destaca-se a promoção de um ensino numa perspectiva sócio política, que passa num primeiro momento por um estudo histórico e situado das relações empreendidas na docência e na sociedade ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Neste mesmo

tocante identificamos que as alterações se materializam na prática dos professores formadores, uma vez que estes passam a olhar para o estudante como um sujeito político, o aproximam da docência na educação básica e estabelecem em suas práticas reflexões, problematizações e atividades constantes que tornam a prática e a teoria indissociáveis.

Outra questão expressa em todos os depoimentos é a preocupação dos professores com uma formação crítica, que se materialize na docência numa formação transformadora, ética e emancipatória. Questões que vem sendo apontadas e discutidas amplamente nas pesquisas da área.

A promoção de práticas coletivas está expressa na maioria dos depoimentos, indicando novas relações entre professores e estudantes na promoção do aprendizado, assim como ensino com pesquisa, a aproximação com os professores da educação básica e com pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental. Indicando transformações nas relações no interior da formação inicial de professores, que parecem indicar uma docência que assume a prática como “ponto de partida e como ponto de chegada, a compreensão de ser dos determinantes desta mesma prática” (SANTOS, 1992, p.131)

Todas essas abordagens incluem a formação para a docência no interior da disciplina de Didática Geral no curso de Licenciatura em Pedagogia e reafirmam as contribuições desta disciplina indispensáveis a formação inicial de professores e o exercício da docência na educação básica.

6. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Por meio do conjunto dos estudos e dados analisados ao longo desta pesquisa podemos compreender que a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral no curso de Licenciatura em Pedagogia se expressa a partir daquilo que lhe é determinante, próprio e específico. Este texto busca fazer uma relação entre as publicações que contemplam a docência e a didática no curso de Pedagogia, os planos de ensino da disciplina de Pedagogia em universidades federais brasileiras e os depoimentos dos professores formadores que lecionam a disciplina de Didática Geral.

Assim, neste movimento de leituras, sistematização dos dados, análises e reflexões reuni dados, indicações e inferências que são imprescindíveis para a compreensão da especificidade da docência na disciplina de Didática Geral. Aqui expresse o desafio da análise deste conjunto de dados em sua totalidade, retomando as partes de um todo significativo, nas palavras de Kosik (2002) a totalidade está em conexão com tudo, especialmente na ligação universal com o singular pelo particular.

Destarte se situa a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral a partir do que lhe é determinante, próprio e específico. Os dados provindos do mapeamento das pesquisas publicadas, teses e dissertações, artigos e apresentação em eventos; das análises de propostas da disciplina de Didática Geral expressas em planos de ensino e os depoimentos de professores, após o processo de análise e reflexão realizado, compõe a Didática em três ênfases realizadas na formação inicial no curso de Pedagogia: I a especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica; II. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva sociopolítica; III. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva da prática docente. A seguir essa composição é alvo de reflexão com a finalidade de compreender a especificidade na/da docência na disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia para indicar as ênfases desta disciplina na formação do professor.

A escrita desta reflexão segue uma linha argumentativa de entrelaçamento das ênfases acima indicadas e toma como ponto de partida a prática expressa nas publicações, planos de ensino e depoimentos para absorver a teoria que ai se engendra e sustância essas ênfases. As ênfases estão acima indicadas de modo

didático para permitir compreender que assumem essa composição. No entanto, na elaboração desta argumentação não são apresentadas de modo separado, mas imbricadas por entender que a especificidade da docência é um compósito em que se agregam essas ênfases. Assim, a Didática na formação inicial se efetiva como uma totalidade dessas ênfases, abordadas na prática tanto de modo particular como de modo integrado e globalizado em que assuntos se interconectam e articulam teoria e prática. Oxalá a prática como ponto de partida. O esforço de ponderações interroga e infere os indicadores, as disposições e possíveis princípios orientadores com que a especificidade da docência se expressa na disciplina de Didática na formação inicial do professor no curso de Pedagogia.

No bojo da *especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica* na disciplina de didática geral, se situa o ensino e suas transformações, na compreensão de que o espaço da docência é revelador de intencionalidades, permeado por valores e contradições. E assim determinado pelas relações entre a sociedade e os seres humanos (VEIGA, 2012), emergindo destas contradições e destes conflitos, transformações nas práticas das classes trabalhadoras (MARTINS, 2003).

Compreender a docência a partir de sua perspectiva histórica é determinante para situá-la em contexto e desvelar os conflitos, lutas, entraves e conquistas materializadas ao longo das transformações da sociedade e da própria docência. Nesta perspectiva, retomamos um dos mais importantes momentos históricos vividos em nosso país, na década de 1980 em que foi realizado o encontro com o tema “A Didática em Questão” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Esse encontro foi organizado por Vera Candau que dá origem aos ENDIPES. Ai se trava uma luta emblemática na disciplina de Didática, a de revisá-la a partir de um professor e de um ensino comprometido com as transformações sociais, para a materialização de uma perspectiva política, até então silenciada no processo de ensino aprendizagem. Uma docência mais articulada com os interesses da classe trabalhadora e uma aproximação entre a didática pensada e a didática vivida (MARTINS, 1998).

Estas questões que emergiram na década de 1980 são marcos históricos tanto para o docência, quanto para o ensino e especialmente para a Didática. Destarte, é anunciada em praticamente todas as publicações analisadas nesta investigação, e cabe destacar que o período investigado compreende as publicações a partir do ano de 2006 até 2019. Ou seja, o conjunto de pesquisadores situam e expressam a

relevância histórica deste momento e buscam a partir desta historicidade transformar as relações empreendidas na docência, no ensino e a na disciplina de Didática.

Todavia expressam a importância dos movimentos coletivos, que indicam as mudanças das relações sociais empreendidas no interior da sociedade e tomam este movimento coletivo como base para romper e ultrapassar as práticas assentadas no individualismo, decorrentes de um modelo de produção realizado socialmente. De acordo com Santos (1992) no interior deste novo modelo social, os trabalhadores estabelecem relações coletivas e expressam princípios organizadores para uma nova sociedade, que exige o repensar e sobretudo ressituar a docência e o ensino a partir destas novas relações sociais.

Neste sentido e constituindo a especificidade da docência com *ênfase na perspectiva histórica*, o conjunto aqui empreendido na análise desta pesquisa identificou que as tanto as publicações como os planos de ensino da disciplina e a prática dos professores formadores emergem desta preocupação na formação inicial de professores.

Todavia, situam historicamente as lutas, entraves e contradições que se expressam na constituição da docência em cada momento histórico. A fim de, situá-la e redimensioná-la na prática desejada. Uma *ênfase da especificidade da docência na prática* que tem como eixo central as relações sociais para o enfrentamento destas contradições na própria prática (MARTNS, 2003).

Muitas são as pesquisas que situam a Didática, problematizando a docência em seu interior, tomando nesta discussão uma questão histórica que indaga: que Didática vem sendo materializada nos dias atuais nos cursos de formação de professores; o que prevalece uma didática instrumental ou uma didática crítica? No tocante a esta questão, as pesquisas empreendem uma dimensão que é ao mesmo histórica, política, social e que se finda nas práticas materializadas no processo de ensino aprendizagem. As pesquisas permitem compreender no decorrer da perspectiva histórica que a prática procura reconstruir uma determinada realidade, retratando as experiências e vivências concretas, ela aproxima o professor deste real e promove a reflexão do papel da escola em nossa sociedade (VEIGA, 1994).

A Didática com ênfase na perspectiva histórica remete ao estudo das contradições, em que se problematiza as relações sociais e sua aproximação com o processo de ensino aprendizagem. Assim, concordamos com Martins (2003) que é necessário alterar relações no interior da formação inicial de professores, refletindo

acerca destas práticas na própria prática. Uma prática problematizada, explicada e compreendida por todos os seus determinantes. Uma prática que expresse o levantamento das lutas dos trabalhadores, as novas ordenações na esfera pedagógica e na esfera da organização do processo de trabalho docente, num movimento que está em constante transformação.

No tocante a estas questões, há a identificação de propostas que assumem a dimensão política do ensino, a situando especialmente a partir da *ênfase sociopolítica* expressa filosoficamente sociologicamente, que compreendem o compromisso da docência com uma formação política, técnica e humana e se materializa em indicações de conteúdos e métodos nesta perspectiva. Estes conteúdos estão expressos nos programas das disciplinas de Didática do curso de Pedagogia, das universidades investigadas. No conjunto destas propostas se situam as tendências pedagógicas, os fundamentos da didática, a constituição do ser professor ao longo dos tempos.

Ao mesmo tempo em que e assume nas pesquisas, nos planos da disciplina e na prática dos professores formadores uma aproximação com uma docência que é compreendida a partir de uma concepção crítica de ensino; as pesquisas denunciam uma questão recorrente e que vem sendo problematizada historicamente nas propostas dos cursos, a falta de articulação entre a formação inicial de professores e as escolas de educação básica.

Afinal, como é possível defender a docência a partir de uma ênfase prática social comprometida se ela não adentra os espaços em que justamente se estabelecem estas relações? Como defender nas propostas teóricas que o lócus de formação se dá nas práticas sociais, e estas se dão no ponto de partida e chegada da docência, se não adentramos no chão das escolas de educação básica?

Nesta conjuntura, a análise aqui empreendida permite afirmar que esta aproximação com o campo profissional dos futuros professores não é anunciada em todos os planos de ensino investigados. E mesmo, as que a situam, não o fazem de modo explícito como assunto a ser abordado: a educação pública e a educação básica não são situadas e nem problematizadas nos planos de ensino da disciplina de Didática Geral.

No conjunto dos dados analisados, temos uma contradição expressa neste sentido, de forma que os depoimentos permitem afirmar que esta aproximação se realiza em suas práticas no interior da disciplina de Didática, na formação inicial de professores. Os depoimentos expressam que os professores assumem a docência a

partir dos planos de ensino por meio de uma consciência política indissociável de uma consciência pedagógica, a partir de uma apreensão de determinada realidade.

Esta constatação destaca a relevância da análise aqui empreendida em que se buscou situar a especificidade da docência por meio de um conjunto de dados, que expressam em sua análise contradições, desafios e avanços que são determinados e determinantes para a prática da própria docência situada historicamente. Corroborando com Freire (1997) ao firmar que a docência não se materializa somente sob os aspectos técnicos ou pedagógicos mas também nos aspectos políticos, sociais e econômicos, aspectos políticos que não podem ser dissociados da educação.

Todavia, um desafio a ser assumido é inserir estas questões no plano de ensino, uma vez que a docência deve ser materializada a partir de “práticas humanas no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas” (SANTOS, 1992, p. 5). Ou seja, tomar a docência a partir de uma docência situada socialmente é indispensável para o exercício da própria docência.

Nesta mesma direção, outro desafio identificado nesta especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica, é a de se trabalhar com estas pesquisas em sala de aula, valorizando a produção acadêmica para a constituição da docência. As pesquisas expressam com propriedade a construção histórica, os percursos, embates, possibilidades e desafios que se colocam no processo de formação inicial de professores.

Neste sentido, assumir estas pesquisas na formação inicial é aproximar os estudantes das problematizações acerca da docência no interior de nossa sociedade, de refletir acerca delas, de repensar a função social do ensino e seu compromisso com uma docência que se situa historicamente por meio das relações sociais, superando uma visão determinista do papel da educação (ROMANOWSKI, *et al*, 2017). Assim, compreendemos que é necessário que se reconheça os professores como sujeitos que enfrentam contradições históricas e é no enfrentamento destas contradições que se criam possibilidades de ações para superar desafios e estabelecer novas relações entre a docência, o ensino e as transformações sociais.

Ainda, como objeto de reflexão desta pesquisa, identificamos a especificidade da docência com *ênfase na perspectiva sociopolítica na disciplina* de didática geral, esta ênfase se materializa a partir daquilo que é próprio da disciplina, aquilo que é da

sua natureza, em sua epistemologia definida a partir das múltiplas relações, numa Didática com ênfase nas relações sociais.

Assim, a análise empreendida identificou que a lista de temas ou conhecimentos expressada nos planos de ensino de todas as propostas para a disciplina de Didática Geral examinadas nesta pesquisa é semelhante, praticamente a mesma. Esta lista de temas ou conhecimentos se define na propostas da disciplina de maneira similar, organizada a partir de dois focos. Num primeiro momento a disciplina é trabalhada com foco nos fundamentos da educação e no segundo momento com foco nos elementos do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, sem seu conjunto, compreendem a docência em seu movimento histórico, político e social, e, no segundo momento, compreendem a formação a partir dos elementos de uma docência prática, que concebe as especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos itens de assuntos elencados nas ementas, nos planos de ensino da disciplina de didática examinados nesta pesquisa, estes compreendem a Didática enquanto ciência humana e política, indicando o estudo dos fundamentos da Didática a partir de sua história, destacando as tendências pedagógicas, as dimensões sociais no ensino, o pensamento pedagógico e o currículo. Destacam também o estudo do planejamento; plano de ensino, plano de aula, projeto político pedagógico e da avaliação, a partir dos seus critérios, tipos e finalidades. Também no conjunto investigado estão indicados os recursos didáticos, método, metodologia e o livro didático. Este conjunto de conhecimentos é definido de modo semelhante em praticamente todos os cursos de licenciatura em Pedagogia analisados.

Nesta interface Martins (2015) destaca que a Didática é a expressão de uma prática pedagógica que “decorre de determinado tipo de relação social no interior do modo de produção que a sustenta. As técnicas, metodologias e processos pedagógicos se realizam na relação professor, aluno e conhecimento”. Ou seja, os conhecimentos são basilares juntamente com as relações sociais para expressão de uma prática num determinado momento histórico.

Percebe-se que os cursos de Pedagogia assumem na proposta de suas ementas a perspectiva de uma didática crítica, empreendida a partir de conteúdos que estão imbricados nas práticas sociais e coletivas, como expressão de uma prática determinada, comprometida com a consciência de novas possibilidades a partir dos

desafios da realidade para a produção do conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Especialmente no estudo a partir dos fundamentos da Didática.

Veiga (1994) destaca que na medida em que a prática procura reconstruir uma determinada realidade, retratando as experiências e vivências concretas, ela aproxima o professor deste real e promove a reflexão do papel da escola em nossa sociedade e clarifica seu papel enquanto agente de uma educação transformadora.

Especialmente o depoimento dos professores formadores permite compreender como estes itens são abordados na prática e assim qual especificidade da docência é assumida nesta prática docente na disciplina de Didática Geral. Neste sentido alguns depoimentos dos professores formadores, tomam a docência na educação básica como basilar em suas aulas, trabalhando por meio de entrevistas, pesquisas, exemplos de situações práticas.

Neste sentido há uma aproximação com a realidade das escolas, o que diverge de algumas pesquisas realizadas em que se aponta exatamente o contrário. Por isso a aproximação com a prática dos professores formadores é indispensável para a compreensão da especificidade da docência na disciplina de Didática Geral, uma vez que esta especificidade não está dissociada de sua história, de sua própria epistemologia e da prática com que e materializada na formação inicial de professores.

Os professores que contribuíram com seus depoimentos, estabelecem nesta aproximação uma ressignificação dos elementos da prática pedagógica e os que aproximam os estudantes desta docência, ressignificam os elementos da didática a partir de uma *ênfase sociopolítica*.

Essa transposição indica um movimento de transformação no interior da especificidade da disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia, mesmo a partir de dados ainda de modo parcial. Temos aqui a expressão de que a docência está em constante transformação e a didática acolhe estas transformações e as problematiza em seu processo formativo.

Tanto as pesquisas aqui levantadas como os depoimentos, parecem concordar que os professores que atuam e que já atuaram na educação básica possuem maior compromisso nesta aproximação teórica prática em suas aulas no curso de formação inicial de professores. Essa é uma questão relevante presente nas discussões e que empreende novas investigações.

No conjunto daquilo que é próprio para a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral, não se evidenciou na análise empreendida, seja nas pesquisas, nos planos e na própria prática, um conjunto de estudos acerca de como os estudantes aprendem, ou seja, não se discute e nem problematiza a aprendizagem, seja ela no interior da disciplina de Didática Geral como na educação básica. Marin (2015) destaca que “ensino e aprendizagem não são elementos nem idênticos nem separados, são articulados entre si”. Se discute intensamente o processo de ensino, como ensinar, mas as discussões de como os estudantes aprendem, estão praticamente ausentes nas pesquisas, planos de ensino e depoimentos dos professores formadores.

Como afirmamos anteriormente a didática vem passando por transformações, entre elas a compreensão de que não há docência senão situada nas relações entre a escola e a sociedade e nesta interface identificamos indicações que materializam esta compreensão na proposta da disciplina, especialmente nos planos de ensino. Como por exemplo, a inclusão de itens sobre direitos humanos, inclusão social e relações de gênero, e ainda, sentido social da profissão docente, os desafios da realidade da educação atual e a emancipação humana. E ainda, a didática em espaços escolares e não escolares, a interdisciplinariedade, o currículo e a cultura. Cabe destacar que há transformações nas propostas dos planos de ensino, sobretudo a partir de uma compreensão que concebe a docência numa perspectiva crítica e multidimensional.

A análise empreendida identifica estas transformações e permite afirmar que estas vem sendo amplamente debatidas desde a década de 1980, ou seja, a docência e suas especificidades é tomada como ponto de partida e chegada em poucos cursos de licenciatura em Pedagogia, o que permite destacar ainda não foi assumida na totalidade das propostas dos cursos. As análises aqui realizadas permitem afirmar que estas especificidades foram assumidas de maneira mais intensa pelos próprios professores formadores no interior de alguns cursos do que pela proposta do curso em si, ou seja, a prática supera a proposta.

Todavia, não identificamos nos planos de ensino questões basilares para uma docência próxima da realidade da educação básica e dos sujeitos que dela participam. Santos (1992, p.7) afirma que o conhecimento não resulta de uma aquisição mecânica, mas é algo vivo, que “foi gerado no cotidiano da prática social destas classes [...] É um “conhecimento” vivo e globalizante do real. Refere-se à situação

existencial destas classes e decorre de seus interesses e necessidades práticas”. Assim, ainda segundo ao autor “faz-se necessário então reconhecê-lo, valorizá-lo e permitir que ele penetre na escola”. (SANTOS, 1992, p.7).

Isso reporta ao mesmo tempo na necessidade de pesquisas constantes que problematizem a docência e suas transformações nestas relações empreendidas entre escola e sociedade. Como afirma Santos (1992), ao compreender que a questão escolar não se refere numa melhor distribuição do saber e sim na organização das relações sociais em seu interior.

Acerca desta complexidade, uma publicação a discute com os professores formadores, em que é unânime a preocupação e as dificuldades encontradas por eles em ensinar alguém a ensinar. Essa é uma questão que merece destaque e precisa ser ampliada nos estudos que investigam a docência no processo de formação inicial de professores.

Muitas pesquisas que tratam da prática dos professores formadores indicam em seus achados práticas esvaziadas de reflexões e apontam para a necessidade de se organizar a sala de aula como um espaço investigativo, que compreende a docência sob seus aspectos teóricos, o que é fundamental. Estas mesmas pesquisas também apontam práticas que vem se concretizando no interior da disciplina de Didática Geral e compreendem a relação professor, aluno e conhecimento a partir de sua relevância social. Ou seja, há grandes desafios no interior da disciplina nos cursos e ao mesmo tempo indícios de que algumas transformações estão se materializando em seu interior.

No tocante a estas transformações, os depoimentos expressam práticas materializadas a partir de atividades como, estudos de casos, análise de planos de aula, entrevistas com professores que exercem a docência na educação básica, situações problemas que os aproximam das situações complexas que se materializam nas escolas.

A análise reconhece a necessidade de ampliação destas práticas no processo de formação inicial, mas também identifica por meio dos depoimentos que muitos professores partem de práticas investigativas e promovem reflexões e problematizações em suas aulas. Como por exemplo o depoimento de um dos professores formadores ao anunciar o trabalho em parceria com pesquisadores da área, promovendo roda de conversas entre o pesquisador e os estudantes do curso de licenciatura Pedagogia. Ou ainda, os trabalhos coletivos que evidenciam as

discussões, como debates, rodas de conversas e seminários. Ou seja, o conjunto de análises aqui empreendidas, compreende que a ausência nos planos de ensino destas relações não permite afirmar que elas não se materializam nas propostas da disciplina de Didática no curso de licenciatura em Pedagogia.

Assim, corroboramos com Santos (1992, p. 139) ao afirmar que a Didática passou de “[...] apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas para um atual modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando”.

Estas relações identificadas, se materializam nesta pesquisa a partir do percurso metodológico trilhado, investigando as discussões a partir do objeto e daquilo que vem sendo produzido acerca dele, os currículos dos cursos afim de verificar os conhecimentos e propostas para a disciplina e o depoimento dos professores formadores, permitindo uma aproximação de como a docência é trabalhada na proposta da disciplina. Este caminho metodológico permite olhar o todo e assim compreender a docência a partir das ênfases histórica, política, social e da própria prática.

Todavia essa compreensão também permite afirmar que a Didática materializada na formação inicial em seu processo de transformações e rupturas passa em algumas propostas a reconhecer o estudante enquanto sujeito político, dotado de conhecimentos e experiências que emergem das relações sociais. Especialmente em seus achados, as publicações anunciam essa alteração nas relações estabelecidas entre estudantes e professores no interior de suas aulas, assim como os depoimentos dos professores formadores que valorizam as práticas coletivas como indispensáveis para a o exercício da docência.

De acordo com Santos (1992) trata-se de um coletivo único, onde todos parte do conhecimento a partir da prática social e sobre os problemas postos sob essa prática. Uma prática que toma como ponto de partida a prática dos trabalhadores e como ponto de chega a compreensão dos determinantes desta mesma prática. Afinal, é na reorganização das relações sociais que serão propostas relações sociais do tipo novo, baseadas segundo Santos (1992, p.124) “no coletivismo, na igualdade, na solidariedade e na participação de todos”.

Assim esta tese compreende que a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral se dá pelo meio de três ênfases I. a especificidade da docência com

ênfase na perspectiva histórica na disciplina de didática geral, II. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva sociopolítica na disciplina de didática geral, III. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva da prática docente na disciplina de didática geral e que materialização destas três ênfases reconhece uma docência comprometida com uma formação crítica que assume a teoria como expressão da prática e assim confere a Didática aquilo que lhe é basilar, a própria docência.

Portanto, o desafio aqui anunciado nesta tese se expressa no compromisso em assumir as três ênfases em sua totalidade, ou seja, nas pesquisas que serão produzidas, nos planos de ensino da disciplina e na prática dos professores formadores, sem que ocorra a predominância de uma sobre a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A Didática se situa no centro da formação profissional dos professores, como disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional. Assim, o estudo buscou esta conexão, verificar no campo de investigação, ou seja nas pesquisas produzidas; na própria disciplina, ou seja nas propostas dos planos de ensino e no exercício profissional, situado na prática dos professores formadores a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia.

Assim a tese assumiu como compromisso o objetivo de compreender a especificidade da docência na/da disciplina de didática na formação inicial de professores no curso de Pedagogia para indicar as ênfases desta docência na formação do professor.

Para abordar o objetivo geral, foram empreendidos objetivos específicos que materializam o estudo realizado por meio da organização de seis capítulos. Assim, os objetivos específicos situaram o objeto da pesquisa e se comprometeram em: Analisar as discussões acerca da didática na formação inicial de professores nas produções brasileiras considerando um estudo do tipo estado da arte. Considerando que a pesquisa alimenta a atividade de ensino frente a realidade do mundo, não se pode compreender um processo de formação que desconsidere sua constituição histórica, sua conjuntura, contradições e contribuições para o momento atual.

Mapeadas estas pesquisas e realizada as análises identificamos que as discussões nestas publicações se situam sobretudo a partir de três ênfases, na problematização histórica da disciplina, especialmente a partir das mudanças sociais materializadas numa determinada sociedade; na problematização do ensino, ou seja, na discussão dos currículos, temas abordados e sua aproximação com a função social da escola e também na problematização das práticas desenvolvidas pelos professores formadores na disciplina no interior do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Estas três ênfases constituem o compósito das discussões e compreendem a docência a partir dos seus aspectos históricos, políticos, sociais, pedagógicos e da própria prática.

A análise evidenciou questões que permeiam reflexões no interior da disciplina fundamentais a serem discutidas no âmbito da formação inicial, com presença intensa nas salas de aula do curso de Pedagogia, assumindo neste espaço a valorização das pesquisas para a produção do conhecimento, a aproximação com a realidade e a própria prática para o exercício da docência.

Na sequência se passou a examinar o tempo e espaço da Didática nas universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia. Este levantamento gerou um volume de dados relevantes para compreendermos em que tempo e espaço esta formação é empreendida no curso de Pedagogia. Temos neste capítulo um panorama nacional dos cursos e da organização da Didática em seu interior.

Este capítulo revela que os cursos de Licenciatura em Pedagogia compreendem a Didática sob o disciplina de Didática Geral, das Didáticas Específicas e ainda de disciplinas que abordam elementos destas didáticas. Desvelam um cenário que passa a compreender a relevância da Didática no processo de formação inicial de professores, e assim empreendem a oferta da disciplina de Didática Geral em todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades federais.

Identificado o tempo e espaço da Didática, este tudo passou a investigar os planos da disciplina de Didática Geral afim de identificar a especificidade da docência na disciplina de Didática expressa nos planos de ensino do curso de Pedagogia por meio de uma pesquisa documental. Um dos desafios encontrados na produção deste capítulo e também do anterior foi a busca pelas informações no site das universidades. Todos os documentos analisados são públicos, documentos que estão situados na página das universidades federais brasileiras, mas encontrá-los no interior destas páginas foi um movimento em muitos momentos desgastante, em que as universidades compreendem a organização dos dados e os situam sob múltiplas formas.

Analisados os dados, estes compreendem a especificidade da docência na disciplina por meio de três ênfases, numa perspectiva histórica, sociopolítica e da prática docente. O que se assemelha as pesquisas apresentadas no capítulo 3, que

destacam seus estudos por meio de questões histórica, sociopolítica e da prática docente.

Analisados os planos de ensino, focando a questão dessa pesquisa, se estabeleceu uma aproximação com a prática dos professores formadores, por meio de depoimentos orais e escritos. O mesmo desafio ou até mais complexo se situou na aproximação com os professores formadores. Devido a extensão territorial deste estudo, o contato se deu exclusivamente por e-mail, num primeiro momento, reportado aos coordenadores dos cursos. Cabe destacar que inicialmente a proposta era trabalhar com dez professores das dez universidades apresentadas no capítulo cinco. Dos dez coordenadores, apenas dois retornaram e nos informaram dados que nos permitiram a aproximação com os professores da disciplina.

Este fato também pode estar associado ao momento mundial que estamos vivenciando, o período de Pandemia devido ao enfrentamento do Covid 19, em que os professores estão trabalhando por meio de plataformas virtuais e assim passando por mudanças em seu exercício profissional.

Essa dificuldade enfrentada exigiu uma nova abordagem, o que levou a busca de professores que trabalham a disciplina de Didática Geral nas universidades públicas brasileiras. Após esta alteração dos sujeitos para a coleta dos dados, prontamente tivemos o aceite de sete professores que puderam participar do estudo aqui empreendido. Todos os professores ministram a disciplina de Didática Geral em universidades federais e estaduais do nosso país.

Os dados analisados reafirmaram as ênfases já identificadas no conjunto deste estudo, e assim formaram o compósito que define estas três ênfases a partir da *I. a especificidade da docência na ênfase histórica na disciplina de Didática Geral; II a especificidade da docência na ênfase sociopolítica na disciplina de Didática Geral; III a especificidade da docência na ênfase da prática docente na disciplina de Didática Geral.*

Estas três ênfases situam a especificidade da docência, a partir das publicações, dos planos da disciplina e da prática dos professores formadores. É importante destacar que as ênfases se constituíram a posteriori, a partir da análise empreendida nesta pesquisa, pois é a partir da prática que se compreende as possíveis elaborações teóricas.

No bojo destas ênfases se compreende que ocorrem transformações na docência, e essas transformações trazem implicações diretas para a formação inicial

de professores. A disciplina de Didática é basilar na formação para a docência, pois é influenciada e determinada pelo modo como está organizada a escola e a prática pedagógica na relação com sociedade, a política, a economia.

Assim, a base epistemológica deste estudo compreende que a forma de se trabalhar a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral pela teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998) é determinante no processo de formação do professor. Prática esta que é a expressão de um determinado tipo de relação social no interior do modo de produção que a sustenta. As formas como as classes sociais se relacionam materializam as especificidades da docência aqui empreendidas. Esta reconstrução e ressignificação da docência na disciplina de Didática não se materializa sob reflexões teóricas, mas emerge das contradições expressas no próprio processo de constituição desta docência.

As três ênfases aqui apresentadas que materializam a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral nos permite afirmar que estas se expressam por meio das relações sociais e que estas são a chave para a própria docência e para a criação e produção de novas formas de relação no interior da disciplina de da formação inicial de professores. Todavia, o estudo permanente das contradições, da conjuntura, das transformações nas relações sociais é indispensável para a constituição da docência na formação inicial de professores.

Estas ênfases identificadas, expressam que elas se materializam numa perspectiva de totalidade, assim a tese defendida compreende que a especificidade da docência na disciplina de Didática Geral se dá pelo meio de três ênfases I. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva histórica na disciplina de didática geral, II. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva sociopolítica na disciplina de didática geral, III. a especificidade da docência com ênfase na perspectiva da prática docente na disciplina de didática geral e que a materialização destas três ênfases reconhece uma docência comprometida com uma formação crítica que assume a teoria como expressão da prática e assim confere a Didática aquilo que lhe é basilar, a própria docência. Portanto, são indissociáveis, cada uma com sua especificidade, porém num compósito que as compreende em totalidade.

O desafio aqui anunciado nesta tese se expressa no compromisso em assumir as três ênfases em sua totalidade, ou seja, nas pesquisas que serão produzidas, nos planos de ensino da disciplina e na prática dos professores formadores.

Diante dos resultados expressos neste estudo, se ampliou a compreensão da disciplina de Didática, em seu campo histórico, epistemológico e da própria prática, no meu próprio processo de formação. Todavia se compreende a necessidade de investigações constantes acerca da docência e conseqüentemente da Didática, que estão em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O lugar da didática na e para a formação de professores: pistas para uma aprendizagem profissional.** 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1778_int.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2021.

ALMEIDA, D. B.; LIMA, V. A. Um Lugar Memorável: a Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Educação & Realidade**, v. 41, n. SPE, p. 1347-1370, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501347&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

AZEVEDO, F. de. **A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo.** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro: 1932.

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

BERALDO, R. C. L. B.; SOARES, R. S. **Mediação didática a formação do futuro professor da escola básica,** 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04_3429_texto.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx.** Porto, Editora Afrontamento, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, M. M. S. C.; FAGUNDES, M. C. V. **Por uma Didática Humanizadora à luz de Paulo Freire,** 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4613.pdf>> . Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 de junho de 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-norma-pe.html>>. Acesso em 07 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação – CFE. **Parecer nº 251/1962.** Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 8 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de maio de 2006:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 12. Jan. 2021.

BRUNO, L. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 33, p. 7-26, ago. 1989.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDAU, V. M. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742007000300011&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, D. N. **A história da UFG:** região e modernidade. Mestrado em História. UFG, 2011. Dissertação de mestrado.

CINTRA, A. M. S.; MESQUITA L. P.; MATUMORO S.; FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan.- abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100045&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 98, n. 250, p. 672-689, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300672&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CRUZ, S. P. S.; NETO, J. B. **Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2012. Disponível em: < https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2452_int.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2021.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. **O ensino de Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores**. Revista diálogo educacional, v. 12, n. 35, p. 77-99, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5005>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 79-101, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5005>>. Acesso em: 12. Fev. 2020.

CRUZ, B. C. **A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia: a apropriação de saberes para a docência**. 2011. 135 f. Diss. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2011.

CRUZ, B. C. **Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores**, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1620_int.pdf> . Acesso em: 09 Abr. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609- 625, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

FERNANDES, C. M.B.; FERNANDES, S. R. S. **A didática em reconstrução como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas?**. 31º Reunião Anual da

Anped. Caxambu–MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-4484-int.pdf>>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

FRANCO, M. R. A. S. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?**, 2013. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/didatica-uma-esperanca-para-dificuldades-pedagogicas-do-ensino-superior>> . Acesso em: 09 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. V. 26, n.92, p.911-933. Campinas, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, p. 136- 167, set. de 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 Jun. 2020.

GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. **Introducing TPCK**. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (ed.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators**. New York: Routledge, 2008. P. 3-29.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca da integração entre o conhecimento pedagógico didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002. Disponível em http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_LibaneoLivro_Didatica_Lib_oneo_pdf. Acesso em 21 set.2017.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010. Disponível em:

<<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas**, 2010. Disponível em: < https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936_int.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

LIMA, M. F. et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LOSS, A. S. **Didática e formação de professores: entre as Distorções de conceitos**, 2017. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_16.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2021.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para a autonomia docente. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 299-318, 2017. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/231114298.pdf>>. Acesso em: 09 Abr. 2021.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores na rede pública de ensino. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 7., 2007, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: HISTEDBR, 2007, p. 1-20. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20D5ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

MARCELO, C. G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Didática e currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. In: **Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, 7., colóquio sobre questões curriculares, 4., 2008, Florianópolis. Anais... Florianópolis: [s.n.], 2008.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2015.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação, Porto Alegre**, v. 33, p. 205- 212, set./dez., 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Diego%20Bahls/Downloads/8077-Texto%20do%20artigo-28133-1-10-20101219.pdf>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998; 2009.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e estudantes. In: VEIGA, I. P.A (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2012.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, J. M. M (org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **UnB**, 2018. Disponível em: < http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/ppp/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Gradua%C3%A7%C3%A3o_da_Pedagogia-_Diurno.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Catalão**, 2017. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/525/o/PPC_PEDAGOGIA_CATALAO_versao_final_27092017.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **Curso de Pedagogia Universidade Federal de Goiás**, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_(1).pdf?1518023839>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Mato Grosso**, 2018. Disponível em: <https://ufr.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/01/PPC_Pedagogia.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia Universidade Federal de Rodonópolis, 2015. Disponível em: <>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal da Grande Dourados**, 2019. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20PEDAGOGIA%202019.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, 2018. Disponível em: <<https://cpnv.ufms.br/files/2012/04/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DE-CURSO-DO-CURSO-DE-LICENCIATURA-EM-PEDAGOGIA-CPNV.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal da Bahia**, 2012. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, 2010. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/parfor/images/PPC_Pedagogia_do_PARFOR_vers%C3%A3o_final.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Ceará**, 2014. Disponível em: <<https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revise3o-mec-publicar-13-11.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Cariri**, 2018. Disponível em: <<https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/10/VERSA%CC%83O-FINAL-DO-PPC-PEDAGOGIA10-10-2018-1.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Maranhão**, 2007. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Campina Grande**, 2016. Disponível em: <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0109-2016-PPC-Campus-I-CEDUC-Pedagogia-ANEXO.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Pará**, s/a. Disponível em:

<http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc_curso_pedagogia_cameta.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Agreste de Pernambuco**, 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+atualizado+01.11.pdf/e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Pernambuco**, 2006. Disponível em: <http://ww2.uag.ufrpe.br/pedagogia/sites/ww2.uag.ufrpe.br/pedagogia/files/Curso_Licenciatura_Pedagogia_UAG_UFRPE_Projeto_Politico_Pedagogico.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/PPC%20PEDAGOGIA%20VERS%C3%82O%20FINAL%20aprovado%20(1).pdf<>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Piauí**, 2011. Disponível em: <<https://ufpi.br/images/Parnaiba/Docs/PPCs/PEDAGOGIA-PPC.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, 2011. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=50799262<>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Semi Árido**, 2016. Disponível em: <<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/02/PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Sergipe**, 2016. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=320229<>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, 2016. Disponível em: <<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2016/02/PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Acre**, 2011. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/cel/pedagogia/projetos-pedagogicos>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Maranhão**, 2018. Disponível em:

<file:///C:/Users/Diego%20Bahls/Downloads/PPC%202018.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Pará**, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Diego%20Bahls/Downloads/PPC%20-%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Diego%20Bahls/Downloads/03-PPC-_2018-PED-REGULAR.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Rondônia**, 2012. Disponível em: <http://www.ded.unir.br/uploads/04155632/arquivos/PPP_2013_183732944.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Tocantins**, 2007. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=4c4913ef-331c-4849-9216-ce987051f139;1.0:PPC%20Pedagogia%20Palmas%202007.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal Rural da Amazônia**, 2009. Disponível em: <https://sigaa.ufra.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=4259082&lc=pt_BR&nivel=G>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Espírito Santo**, 2017. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/Licenciatura_em_Pedagogia_MEC.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Alfenas**, 2011. Disponível em: <http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivold=296>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/uabpedagogia/files/2009/11/Projeto-Pol%c3%adtico-Pedag%c3%b3gico-Curso-de-Pedagogia-Licenciatura-a-dist%c3%a2ncia-UFJF.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Lavras**, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K0qRAeid7QuqKjX_TXS-z42yLiqO8YhQ/view>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Ouro Preto**, 2017. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/images/posgraduacao_praticas_pedagogicas/PPP%20de%

20Praticas%20Pedagogicas%20aprovado%20%20pela%20CEPE.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade de São João Del Rei**, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1K0qRAeid7QuqKjX_TXS-z42yLiqO8YhQ/view>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Uberlândia**, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Viçosa**, 2020. Disponível em: <<http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Pedagogia-20201.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri**, 2012. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/prograd/regulamento-dos-cursos/doc_download/822-pedagogia-projeto-pedagogico.html>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: <>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: <>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: <>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de São Carlos**, 2017. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/ppc-licenciatura-pedagogia-atualizado-2020.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/2020_PPC_PEDAGOGIA_2020_vfinal_atualizado.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Paraná**, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1RmIEYGQ14ukeFj38085jzzoAitPdVM1e/view>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Pelotas**, 2012. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/files/2017/06/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Santa Maria**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Pampa**, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/125/4/PPC_Pedagogia_Jaguar%c3%a3o.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Rio Grande**, 2016. Disponível em: <<https://prograd.furg.br/images/PPC-Pedagogia.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC_Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf>. Acesso em 10 fev. 2021

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2016. Disponível em: <<https://pedagogia.ufsc.br/curriculo/>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim**, 2018. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclper/2018-0002/@@download/documento_historico>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó**, 2019. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>>. Acesso em 10 fev. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Curso de Pedagogia **Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Laranjeiras do Sul**, 2018. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccpls/2018-0001>>. Acesso em 10 fev. 2021.

RODRIGUES, A. C. C. Relações de controle nas aulas de Didática. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 83-93, 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/20876>. Acesso em: 09 abr. 2021>. Acesso em: 13 Fev. 2021.

RODRIGUES, A. C. C. **Relações Intradisciplinares e Interdisciplinares no Ensino da Didática no Curso de Pedagogia**, 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3686.pdf> >. Acesso em: 09 abr. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. M. (Org.). **Práticas de formação de professores: da educação básica ao ensino superior**. Curitiba: PUCexpress, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. M. Fundamentos Epistemológicos da Teoria como Expressão da Prática na Pedagogia dos Conflitos Sociais de Oder José dos Santos. In: TOZETTO, S.S.; LAROCCA, P. (org). **Formação de Professores: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>; Acesso em: 09 abril. 2021.

SANTOS, O. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SANTOS, O. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.)

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÁTIRO, C. F. **O ensino da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades**. 2013. 182f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, Andes, 1983.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERO, L. R. L. S. **Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da pedagogia**. Disponível em: < <https://anped.org.br/biblioteca/item/perspectivas-didaticas-de-professores-formadores-de-pedagogos-incidencias-da>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade. 3° ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. F. **A didática nas perspectivas de licenciandos: da Fórmula mágica à mediação entre teoria-prática**, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a_nped_2017_GT04_86.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, M. A; ALMEIDA, L. A. A. **Profissionalidades reveladas no movimento Discursivo das contribuições da didática na Formação de pedagogos (as)**, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalh>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, M. E. G. **A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública**, 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1878_int.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. Docência no curso de Pedagogia: uma relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 117-137, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7859>>. Acesso em: 09 Abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1994.

VEIGA, I. P. A. (coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Didática: Práticas Pedagógicas em construção**. Anais da 32ª Anped, Caxambu, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/4_didatica_praticas_pedagogicas_em_construcao.pdf>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

WACHOWICZ, L.A. A epistemologia da educação. **Revista do Centro de Educação e Letras Unioeste**, Campus Foz do Iguaçu vol. 7 p. 39-55, 2005.

WACHOWICZ, L.A. O Conhecimento na Ciência da Educação. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.31, p.83-93, SET.2008. Acesso em 13 mai. 2021.

WACHOWICZ, L.A **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

