

**A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE¹**

THE RELEVANCE OF DIDACTICS IN PEDAGOGY COURSES AT FEDERAL
UNIVERSITIES IN THE SOUTHEAST REGION

RELEVANCIA DE LA DIDÁCTICA EN PREGRADO DE PEDAGOGÍA EN
UNIVERSIDADES FEDERALES DE LA REGIÓN SURESTE

Rosana Aparecida Ferreira Pontes¹ 0000-0001-9215-7248

Selma Garrido Pimenta² 0000-0003-0785-890X

Suzana dos Santos Gomes³ 0000-0002-8660-1741

¹Universidade Católica de Santos - Santos, São Paulo, Brasil; rosana.pontes@unisantos.br

²Universidade de São Paulo - São Paulo, São Paulo, Brasil; sgpiment@usp.br

³Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;
suzanasgomes@fae.ufmg.br.

RESUMO:

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe). Possui como objetivo compreender como a disciplina Didática é concebida, planejada e desenvolvida nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. Fundamenta-se em autores críticos da área da Pedagogia e da Didática, dentre os quais Libâneo; Pimenta; Pimenta, Longarezi e Puentes. A investigação de cunho qualitativo, cujas bases epistemológicas se aproximam do Materialismo Histórico-dialético, adotou as seguintes categorias teóricas: totalidade, historicidade e contradição. A análise de conteúdo, com base em Bardin, subsidiou o estudo documental dos Planos de Ensino da disciplina Didática dos 16 cursos selecionados. Os resultados indicaram que a perspectiva crítica, juntamente com o multi/interculturalismo e a teoria da complexidade permeiam os Planos de Ensino, em superação ao neotecnicismo neoliberal presente na concepção curricular e nas diretrizes nacionais para a formação de professores videntes em nosso país. Esse posicionamento implica o trabalho desses profissionais em um compromisso de transformação da educação por meio de uma práxis didática problematizadora, reflexiva, pesquisadora, promotora da emancipação dos licenciandos.

Palavras-chave: Andipe; didática; perspectiva crítica; curso de pedagogia; universidades federais.

ABSTRACT:

This study was developed within the scope of the National Association of Teaching Practices and Didactics (Andipe). Its objective is to understand how the subject Didactics is conceived, planned and developed in Pedagogy courses at Federal Universities in the Southeast region of Brazil. It is based on critical authors in the field of Pedagogy and Didactics, including Libâneo; Pimenta; Pimenta, Longarezi and Puentes. Qualitative research, whose epistemological bases

¹ Este artigo faz parte da Seção temática: Protagonismo da Didática na formação de professores: um estudo sobre a presença da Didática nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia em Universidades Federais brasileiras - organizado por Cristina d'Ávila e Selma Garrido Pimenta.

are close to Historical-dialectical Materialism, adopted the following theoretical categories: totality, historicity and contradiction. Content analysis, based on Bardin, supported the documentary study of the Teaching Plans of the Didactics subject of the 16 selected courses. The results indicated that the critical perspective, together with multi/interculturalism and complexity theory permeate the Teaching Plans, overcoming the neoliberal neotechnicism present in the curricular conception and in the current national guidelines for teacher training. This positioning implies that the work of these professionals is committed to transforming education through a didactic praxis that is problematizing, reflective, and research-based, and promotes the emancipation of undergraduates.

Keywords: Andipe; didactics; critical perspective; pedagogy course; federal universities.

RESUMEN:

Este estudio se desarrolló en el ámbito de la Asociación Nacional de Prácticas de Enseñanza y Didáctica (Andipe). Su objetivo es comprender cómo se concibe, planifica y desarrolla la asignatura Didáctica en la carrera de Pedagogía de las Universidades Federales de la región Sudeste de Brasil. Se basa en autores críticos en el campo de la Pedagogía y la Didáctica, entre ellos Libâneo; Pimenta; Pimenta, Longarezi y Puentes. La investigación cualitativa, cuyas bases epistemológicas se aproximan al Materialismo Histórico-dialéctico, adoptó las siguientes categorías teóricas: totalidad, historicidad y contradicción. El análisis de contenido, basado en Bardin, apoyó el estudio documental de los Planes de Enseñanza de la asignatura Didáctica de los 16 cursos seleccionados. Los resultados indicaron que la perspectiva crítica, junto con la multi/interculturalidad y la teoría de la complejidad permean los Planes de Enseñanza, superando el neotecnicismo neoliberal presente en la concepción curricular y en las directrices nacionales vigentes para la formación docente. Este posicionamiento implica que el trabajo de estos profesionales está comprometido con la transformación de la educación a través de una praxis didáctica problematizadora, reflexiva e investigativa, que promueva la emancipación de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Andipe; didáctica; perspectiva crítica; carrera de pedagogía; universidades federales.

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe) como parte de uma pesquisa de abrangência nacional². Nosso recorte coloca a Didática em relevância, com o objetivo de compreender como essa disciplina – essencial para a formação de professores – é concebida, planejada e desenvolvida nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região Sudeste de nosso país.

Nossas preocupações recaem sobre a necessidade de se pensar a Didática para além do contexto neoliberal premente que determina a formação de professores na perspectiva neotecnicista/praticista. Buscamos possibilidades de transformação dessa disciplina em locus da construção da práxis didático-pedagógica criativa, reflexiva e crítica tanto por quem ensina

² Título da Pesquisa: **Protagonismo da Didática na formação de professores:** um estudo sobre a presença da Didática nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia em Universidades Federais brasileiras. Processo n. 40.8424/2021-4.

quanto por quem aprende. Acreditamos que são os professores e professoras de Didática que podem nos indicar respostas para nossas indagações: qual o papel da Didática no curso de Pedagogia? Que possíveis ressignificações da Didática estão ocorrendo, por meio dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem? Que abordagens teórico-metodológicas estão em pauta? Como esses professores e professoras estão organizando e solucionando as principais questões da Didática, quais sejam: para que, o que, como e por que ensinar?

Ao encontro dessas indagações, apresentamos resultados de uma investigação qualitativa de cunho crítico-dialético que compreendeu, primeiramente, estudo dos Projetos Pedagógicos dos cursos de 16 universidades federais; e, no segundo momento, análise do conteúdo dos planos de ensino da disciplina Didática.

Defendemos, com base em estudos críticos (Libâneo, 2010, 2012, 2013; Pimenta 1997, 1999, 2008, 2010, 2023; Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), que o ensino é uma prática social em permanente contradição. Portanto, cabe à Didática, como campo da Pedagogia, assumir um papel dialético, de modo a contribuir para a formação de professores capazes de lidar com as novas demandas da educação, como a diversidade cultural e social dos alunos, a melhoria da qualidade do ensino público, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação humanizada de cidadãos conscientes que possam ler, interpretar e compreender o mundo para nele intervir. Ademais, a Didática é uma disciplina em constante evolução, à medida que novas pesquisas e abordagens pedagógicas emergem. Portanto, é fundamental que se torne objeto privilegiado de estudos, a fim de que instituições de educação e os professores em geral acompanhem essas mudanças e estejam dispostos a promover transformações necessárias nos processos de ensino e aprendizagem, para além da racionalidade neotecnicista neoliberal proveniente da neoliberalização da educação no Brasil.

Em busca de respostas para nossas indagações, procedemos à apresentação da metodologia da pesquisa, à caracterização das universidades e dos cursos de Pedagogia, contexto da investigação, bem como à análise dos Planos de Ensino (PE) da disciplina Didática.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, compreendendo estudo documental, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), e estudo bibliográfico teórico conceitual, de cunho crítico-dialético.

O paradigma crítico-dialético tem suas origens no Materialismo Histórico-dialético (MHD) que, além das leis que governam os fenômenos, deseja compreender a lógica de sua

modificação e de seu desenvolvimento, realçando o dinamismo da práxis transformadora dos seres humanos como agentes históricos. Marx expressa claramente sua concepção ontológica, qual seja o homem como um ser criador e transformador de sua sociedade: “[...] o *homem* não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade” (Marx, 2005, p. 145). Portanto, um ser social capaz de criar e transformar sua realidade, mesmo quando essa realidade pareça ser intransponível, a exemplo do contexto educacional brasileiro neoliberal, ao qual nos reportamos.

Como categorias de análise, adotamos:

- *Totalidade* – identificação da inter-relação dos aspectos particulares de nosso objeto de estudo, qual seja a Didática, com o contexto social mais amplo que produz as contradições.
- *Historicidade* – refere-se à natureza histórica da realidade social e humana, ou seja, à ideia de que as sociedades e as pessoas estão em constante processo de transformação e desenvolvimento ao longo do tempo; e à compreensão de que a história não é apenas um relato de eventos passados, mas um processo contínuo que molda as relações sociais e as condições de vida.
- *Contradição* – é a essência da dialética materialista histórica, pois contesta as certezas de linearidade. Parte da compreensão de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade pode ser superada.

Nessa perspectiva, o estudo dos PPCs e dos PEs – documentos de cunho teórico-metodológico, em que os professores selecionam os conteúdos, definem os objetivos, organizam os procedimentos de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação – evidenciou os indicadores que nos permitiram inferências sobre as intencionalidades que subjazem ao texto escrito, ao encontro das categorias do MHD. Esses documentos foram identificados via site da instituição e solicitados, via e-mails institucionais, aos coordenadores de curso e aos professores de Didática. Entretanto, esta pesquisa teve-se à análise documental, sem a identificação dos professores.

As Universidades Federais da região Sudeste do Brasil

Consideramos como contexto desta investigação a totalidade das Universidades Federais e seus respectivos cursos de Pedagogia da região Sudeste. Essas instituições representam uma conquista histórica da luta pela democratização da educação superior, ou seja,

**A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

Rosana Aparecida Ferreira Pontes • Selma Garrido Pimenta • Suzana dos Santos Gomes

educação gratuita, laica e como direito de toda a população brasileira. Embora esse ideal ainda não tenha sido alcançado, essas instituições desempenham papel fundamental na educação e na pesquisa do Brasil. Enfrentam desafios, como falta de recursos financeiros e a evasão de estudantes. Entretanto, são mais bem conceituadas do que as instituições particulares de educação superior; bem como possuem autonomia para a organização dos cursos em geral, de modo que os professores também possuam liberdade para a elaboração de seus planos de ensino. Nesse sentido, acreditamos que essas Universidades e os cursos de Pedagogia, nelas situados, podem oferecer elementos substanciais para nossa investigação.

No Quadro 1, elencamos as Universidades da região Sudeste; a organização curricular dos respectivos cursos de Pedagogia e da disciplina Didática.

Quadro 1 - Universidades Federais, Cursos de Pedagogia e a Didática

Nº	UNIVERSIDADE Ano de criação	CURSO DE PEDAGOGIA	DIDÁTICA
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 1920	Criação 1939. PPC 2015. DCN 2006 e 2015. Tarde e noite. CH: 3.435h, 5 anos.	Didática (60h), 4º período.
2	Universidade Federal de Viçosa (UFV) 1922	Criação 1971. PPC 2020. DCN 2006 e 2015. Noite. CH: 3.255h, 4 anos.	Didática Geral (60h), segundo período.
3	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 1927	Criação 1939. PPC 2018. DCN 2006 e 2015. Diurno e noturno. CH: 3.240h, 5 anos.	Didática (60h, 15h prática, 45h campo), 6º período.
4	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) 1954	Criação 1951. PPC 2018. DCN 2006 e 2015. Manhã. CH: 3.260h, 4 anos.	Didática (75h), 3º período.
5	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) 1960	Criação 1970. PPC 2022. DCN 2006 e 2015. Noite. CH: 3.240h, 4 anos.	Didática (60h), 3º período.
6	Universidade Federal Fluminense (UFF) 1960	Criação 1968. PPC 2018. DCN 2006 e 2015. Integral, <i>campus</i> principal; tarde e noite, <i>campus</i> Angra dos Reis; noite, <i>campus</i> Pádua. Oferecem habilitações. CH: 3.200h, 4 anos.	Didática (60h), 5º período.
7	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) 1967	Criação 2006. PPC 2019. DCN 2006 e 2015. Noite, no <i>campus</i> Seropédica; tarde e noite, no <i>campus</i> Nova Iguaçu. CH: 3.200h, 4 anos.	Didática (60h), 3º período.
8	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 1968	Criação 1971. PPC 2017. DCN 2006 e 2015. Manhã e noite. CH: 3.365h, 5 anos.	Didáticas e Educação das Relações Étnicas Raciais (30h T e 30h PCC); Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo (60h); Didática: Ensino e Aprendizagem (30h T e 30h PCC), no 1º, 2º e 3º anos respectivamente.

**A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL**

Rosana Aparecida Ferreira Pontes • Selma Garrido Pimenta • Suzana dos Santos Gomes

Nº	UNIVERSIDADE Ano de criação	CURSO DE PEDAGOGIA	DIDÁTICA
9	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) 1969	Criação 2008. PPC 2022. DCN 2006 e 2015. Noite, <i>campus</i> Mariana. CH: 3.650h, 5 anos.	Didática, planejamento e organização escolar (60h), 2º período.
10	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 1969	Criação 1964. PPC 2005. DCN 2002. Manhã e noite. CH: 3.530h, 5 anos.	Didática 1 (90h), Didática 2 (90h), 1º e 2º anos, respectivamente.
11	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) 1979	Criação 1995. PPC 2008. DCN 2006. Manhã e noite. CH: 3.355h, 5 anos.	Didática (60h), 3º período. Didática: Questões Contemporâneas (30h), 4º período.
12	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) 1986	PPC 2010. DCN 2006. Manhã, tarde e noite. CH: 3.568h, 4 anos.	Didática (72h), 2º período.
13	Universidade Federal de Lavras (UFLA) 1994	Criação 2015. PPC 2017. DCN 2006 e 2015. Noite. CH: 3.366h, 5 anos.	Didática (85h), 5º período.
14	Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP) 1994	Criação 2005. PPC 2023. DCN 2006ve 2015. Vespertino, Noturno, no <i>campus</i> Guarulhos. CH: 3.495, 5 anos.	Didática e Formação Docente (75h), 3º ano.
15	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) 2005	Criação 2006. PPC 2019. DCN 2006 e 2015. Noite. CH: 3.430h, 4 anos.	Didática (60h), 3º período.
16	Universidade Federal Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) 2005	Criação 2008. PPC 2018. DCN 2006 e 2015. CH: 3.385h, 4 anos.	Didática (60h), 2º período.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos PPCs mencionados.

Observando o Quadro 1, é possível identificar a história recente dessas instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão. Desde nossa colonização, passaram-se 420 anos até que a primeira universidade federal fosse instalada. Nesse longo período, somente os Jesuítas tiveram interesse na área da educação, já que a elite ia estudar na Europa. Com a chegada da família real ao Brasil, foram criadas as primeiras Faculdades de Medicina (1808). Assim, até o período da República, o ensino superior se consolidou nos moldes de escolas superiores profissionalizantes e faculdades isoladas.

A primeira universidade da região Sudeste foi a Universidade do Rio de Janeiro, hoje UFRJ. Na sequência, temos a UFV (1922) e a UFMG (1927). De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), as universidades brasileiras, em suas origens, sofreram influências dos modelos francês e alemão. Desse modo, foi possível identificar, nos PPCs estudados, que essas primeiras Universidades nasceram da coalizão de escolas superiores com perfil técnico, conforme o modelo francês ou napoleônico que predominou nesse início. Constituíam-se por uma organização profissionalizante, priorizando os cursos ou faculdades direcionados para formar

burocratas para atuarem nos quadros administrativos do Estado. Esse modelo era, portanto, voltado para as elites.

A partir da década de 1930, esse primeiro modelo foi bastante criticado, sob a influência dos pioneiros da educação. Emergiu, então, o modelo alemão de Wilhelm von Humboldt (1769-1859), com os seguintes princípios modernos: a formação por meio da pesquisa; a unidade entre ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade (Pimenta; Anastasiou, 2010).

No Quadro 1, também é possível identificar o crescimento dessas Universidades, nas décadas 1950/1960, impulsionado pela intensificação da industrialização no Brasil. Nesse período, que engloba o “milagre econômico” do regime militar, conforme afirmam Brito e Cunha (2009), houve principalmente a influência do modelo norte-americano. A partir dos anos 1980, essa influência tem sido acentuada por meio do modelo “neoliberal-globalista-plurimodal” (Castanho, 2000), em que a Universidade é considerada como um empreendimento e deve ser privatizada, assumindo inúmeras formas para atender às necessidades do mercado mundial.

A análise dos PPCs de Pedagogia levou-nos a refletir que as 16 Universidades, elencadas no Quadro 1, são determinadas por políticas públicas, conforme interesses de governos diversos, quando deveriam fazer parte de um projeto de Nação, a fim de encontrarem caminhos próprios para desempenharem com autonomia o papel de transformação social que lhes cabe. Ademais, foi possível constatar a qualidade, a quantidade e a importância dessas universidades na defesa da Educação Superior brasileira pública e inclusiva, conforme destacamos do PPC de Pedagogia da UFVJM.

Esse trabalho requer a desconstrução de saberes e concepções pedagógicas totalizantes, segregadoras, inferiorizantes, que por muito tempo excluiu os(as) discentes oriundos(as) de classes populares subalternizadas, alijadas, invisíveis para o sistema educativo. Este quadro começa mudar a partir de 2006 com a expansão do número de universidades públicas e situadas fora dos grandes centros, que ampliou o acesso às Instituições Federais de Ensino. Neste contexto são incluídos novos sujeitos majoritariamente: jovens, adultos oriundos da EJA, mulheres trabalhadoras, donas de casa, faxineiras, operários da construção civil, camponeses, ex-garimpeiros, sem teto, sem creche, sem emprego, dentre muitos outros sujeitos que agora frequentam o curso de Pedagogia da UFVJM (UFVJM, 2018, p. 15).

É de amplo conhecimento que os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, embora sejam de grande beleza natural e riqueza cultural, devido às remanescentes das culturas portuguesa, negra e indígena, possuem ainda altos níveis de pobreza. Diante dessas características, a UFVJM ocupa um papel de protagonismo social, conforme o extrato do PPC referido.

A expansão das Universidades Federais por regiões mais carentes se deve ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Governo Federal em 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O programa foi encerrado em 2015, mas podemos considerá-lo como um marco na história da educação brasileira, conforme consta no PPC de Pedagogia da UFRRJ:

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) encontrava-se no ano de 2005 diante do desafio de consolidar e expandir sua área de atuação na Baixada Fluminense – RJ e, em 2006 deu-se a instalação do *campus* Universitário no Município de Nova Iguaçu/RJ. A presença da UFRRJ na Baixada Fluminense, no *campus* de Seropédica/RJ, já atraía um número significativo de estudantes provenientes de Nova Iguaçu/RJ e de municípios circunvizinhos, contudo, o *campus* de Nova Iguaçu/RJ, através do Instituto Multidisciplinar (IM) marca um novo tempo para a educação na Baixada Fluminense, pois permite atender a uma imensa demanda social por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Nesse contexto da expansão Universitária Federal (2006-2016), o Curso de Pedagogia criado nesse novo *campus* se caracteriza pela formação inicial de professores para atuar na Educação Básica e na gestão escolar. Além disso, contribui para a valorização do magistério mediante a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Básica (UFRRJ, 2019, p. 12).

Esse extrato selecionado detalha como se deu o processo de expansão da UFRRJ, contemplando regiões socialmente menos favorecidas. Como consta nesse PPC, alguns dos principais resultados do Reuni foram o fortalecimento do modelo *multicampi*, a melhoria da infraestrutura das universidades federais e, por conseguinte, a ampliação do acesso ao ensino superior público, aumentando o número de matrículas e a oferta de cursos noturnos, reduzindo a evasão. De acordo com Bizerril (2020), o Reuni favoreceu o desenvolvimento regional em diversos sentidos, bem como possibilitou condições para que a própria universidade revisse seus modelos institucionais, no sentido de favorecer a interdisciplinaridade e o diálogo do meio acadêmico com a sociedade.

Contudo, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016; a pandemia da Covid 19 (2020-2021); mas, principalmente, com os quatro anos de um governo federal (2019-2022) errático e antidemocrático, em que sofremos com o acirramento das políticas neoliberais, a situação da educação superior brasileira regrediu. As universidades públicas, em geral, foram precarizadas com falta de investimentos, cortes de verbas, intervenções na autonomia universitária, com vistas à privatização e ao favorecimento de grandes conglomerados financeiros na área educacional. As mudanças implementadas nessas universidades interferiram diretamente no trabalho docente. Os professores foram afetados com perda de direitos e achatamento salarial.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, renovamos nossas esperanças em retomarmos o crescimento das universidades federais. De fato, o ataque aberto

a essas Universidades foi minimizado, investimentos estão sendo feitos. Entretanto, este é mais um grande desafio a ser enfrentado pelo atual governo federal que precisa do engajamento das pessoas da educação e da população em geral.

Os cursos de Pedagogia no contexto dessas Universidades

Conforme o Quadro 1, temos na região Sudeste os dois cursos de Pedagogia mais antigos do Brasil, criados em 1939 (UFRJ, UFMG). Os demais cursos possuem datas de criação bastante diversificadas, mas guardam marcas referentes às transformações que o curso sofreu, ao longo da história. Todos os cursos estudados possuem um formato atual moldado pela Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2006) e foram atualizados conforme a Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015).

A redução do curso de Pedagogia a uma licenciatura, pelas DCNs de 2006, trouxe implicações muito sérias, no que se refere ao fato da Pedagogia ser, antes de tudo, a ciência da educação. Ao criticarem essas DCNs, Franco, Libâneo, Pimenta (2007) afirmaram que à Pedagogia, ao longo da história da educação, foram atribuídos sentidos que a definiram ora como arte, ora como técnica, ora como teoria e prática da educação, ora como ciência da educação. Reunindo todos esses atributos, as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia precisam ser reconhecidas e respeitadas.

As autoras e o autor referidos denunciaram à época que a articulação entre essas três dimensões da Pedagogia não foi considerada. Daí a confusão que perdura até os dias atuais, ou seja, o curso de Pedagogia, conforme essas DCNs, forma professores e gestores para atuarem em escolas, bem como para espaços não formais de educação. Precisa, ainda, dar conta de uma gama de atribuições, porém, contraditoriamente, foi reduzido a uma licenciatura que deve priorizar o fazer docente, substituindo a antiga escola Normal. Houve, portanto, uma fragilização do curso, afastando-o da Pedagogia, ciência da educação, uma vez que não forma mais o pedagogo.

Foi possível constatar que a Pedagogia como ciência não é considerada ou historicizada nos PPCs analisados, entretanto, um aspecto positivo é que os cursos consideram que formam o pedagogo. Em muitos PPCs, entidades como Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (Forundir) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) são mencionadas como fundamentação para o ajuste dos

PPCs, segundo a DCNs de Pedagogia de 2006. Entidades que apoiaram essa legislação, defendendo a docência como base da formação do pedagogo. Argumento do qual discordamos.

Pimenta (Moreira; Pimenta, 2021) é categórica ao afirmar que a Pedagogia é a base para a docência e não vice-versa, como argumentam os educadores protagonistas na elaboração das DCNs de 2006, e que, no curso de Pedagogia, estuda-se tudo, menos a Pedagogia em sua essência científica. Então, propõe a criação de uma disciplina denominada Teoria da Pedagogia, espaço/tempo para se discutir as questões epistemológicas da Pedagogia, como ciência da educação, curso e profissão. Nessa direção, identificamos que apenas um curso (UFLA) possui uma disciplina, que se volta para o estudo da Pedagogia, denominada *Introdução à Pedagogia*.

Devemos, então, conforme Pimenta (Moreira; Pimenta, 2021), lutar por novas DCNs que considerem a viabilidade de um bacharelado, a exemplo das demais licenciaturas, que forme o pedagogo; o currículo organizado a partir dos estudos sobre a Pedagogia; tendo o estágio como eixo unificador da teoria e da prática, dentre outras possibilidades. Sendo assim, as contradições e os caminhos apontados pelas pesquisadoras e pesquisador referidos, nesta seção, serviram como esteio para as análises dos PPCs em discussão.

Ademais, ao observarmos as concepções metodológicas dos cursos, bem como a organização dos componentes na matriz curricular, na maioria dos PPCs, tivemos a impressão de que a Didática é uma disciplina com carga horária puramente teórica que não se conecta interdisciplinarmente. Contudo, é possível inferir que as ações interdisciplinares, envolvendo a Didática, espraíam-se pelas disciplinas Práticas Educativas; Práticas Pedagógicas; Conteúdo e Metodologia do Ensino de...; para as atividades com carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC); assim como pelas atividades diversificadas dos núcleos que estruturam o currículo. Se existe alguma atividade interdisciplinar de investigação da prática docente nas escolas que parta da disciplina Didática, não está evidenciada em nenhum PPC.

Deparamo-nos, então, com a fragmentação histórica da Didática Geral que vem sofrendo desconfigurações pertinentes ao seu campo específico de conhecimento e conseqüente enfraquecimento.

Conforme definição de Pimenta:

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades — estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva (Pimenta, 1997, p. 53).

De acordo com a autora referida, compreendemos que o ensino da Didática, nos cursos de licenciatura, precisa ser também “uma prática social viva” e não pode se limitar a um rol de conteúdos teóricos dissociados da prática educativa nas escolas, em que esses futuros pedagogos/professores irão atuar. Daí a necessidade de maior articulação entre Didática e estágio; Didática e atividades interdisciplinares. O(a) professor(a) de Didática não pode trabalhar sozinho(a), sem examinar com seus alunos(as), concretamente, os diferentes contextos sociais em que a Didática viva concretamente acontece. Afinal, o ensino-aprendizagem, como uma unidade dialética, é o objeto de investigação da Didática e só pode ser transformado pelo conhecimento crítico que o professor desenvolve a partir desse campo epistemológico.

A Didática é o principal campo da Pedagogia e precisa ter um papel central na formação dos professores. Nesse sentido, Libâneo (2012) chama a atenção para o paradoxo existente entre a profícua produção científica na área e a redução sistemática dos tempos/espacos dessa disciplina nos cursos de licenciatura. Alerta para as consequências da diluição da Didática na formação dos professores para os processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas escolas públicas, que são, verdadeiramente, o lócus do trabalho docente. Então, recomenda que é preciso partir das escolas públicas

[...] E situá-las nos contextos institucionais e culturais nos quais estão histórica e geograficamente situadas. E começar levantando questões a partir de seus limites. Esse procedimento pode configurar o início do processo de rupturas das representações de que os estudantes dos cursos de licenciatura, em geral, são portadores (Libâneo, 2012, p. 10).

Na direção apontada pelas autoras e autor supracitados, foi possível identificar propostas diferenciadas nos currículos que envolvem a disciplina Didática, direta ou indiretamente, e promovem a interdisciplinaridade, possibilitando ações de ensino, pesquisa e extensão:

- UNIFESP – existem as Unidades Curriculares, em que há o trabalho de preceptoria que apoia os estudantes individualmente e nos grupos para os trabalhos coletivos. A disciplina Didática e Formação Docente é contemplada, de modo que os estudantes sejam orientados para a problematização e a pesquisa do ensino, no lócus concreto do trabalho docente, qual seja a escola pública.
- UFSCar – as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepes), conforme conta no PPC de Pedagogia, envolvem professores e alunos em diferentes formas de se relacionar com a comunidade, formando redes de solidariedade, propiciando o diálogo, a reflexão, a troca de saberes, com vistas à máxima aprendizagem para todos/as.

- UFRRJ – existem os NEPE (Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão) localizados entre o terceiro e o sexto períodos, sendo dois sobre pesquisa e dois sobre ensino e extensão, respectivamente. Há também os Seminários de Educação e Sociedade.
- UFLA – o currículo é organizado por eixo temático. A Didática é compreendida como parte do “Eixo de Práticas educativas e Didática”. Essa organização curricular promove dinamismo ao currículo, ao evidenciar o papel da Didática (geral), relacionando-a com as didáticas específicas e as práticas de ensino. Também cria possibilidades de interdisciplinaridade e de fortalecimento da unidade dialética teoria-prática, uma vez que os estágios estão diretamente articulados com essas disciplinas.

Vale ainda destacar que todas as Universidades mantiveram seus currículos atualizados a partir da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015). Essa Resolução, já revogada, estabelecia que os cursos de Licenciatura deveriam contemplar o aumento das horas dos estágios obrigatórios (de 300h para 400h), o aumento das horas das Atividades Complementares (de 105h para 200h) e a definição de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). Embora essa classificação possa ser considerada praticista e contraditória, no sentido de garantir a prática, como se no curso de Pedagogia só houvesse teoria e essa teoria fosse dissociada da prática, as DCNs de 2015 eram superiores às controversas DCNs de 2019, também revogadas. Nesse sentido, consideramos que a não adesão dessas Universidades às DCNs de 2019, que instituiu a BNC Formação (Brasil, 2019), foi um ato de resistência. No entanto, agora, as Instituições de Educação Superior (IES), em geral, precisarão ajustar os currículos à Resolução CNE/CP n. 4 de 2024 (Brasil, 2024) em vigor, que, por sua vez, também desconsidera a Pedagogia e a Didática como campos científicos interdependentes que fundamentam a ação e a formação docentes, mantendo o viés neotecnicista neoliberal das diretrizes anteriores e a concepção reducionista de educação. Ou seja, caberá às IES sérias, dentre as quais estão as Universidades públicas, manterem-se firmes na luta em prol da educação de qualidade como um direito e não como mercadoria.

Os planos de ensino da disciplina Didática

Adentramos os Planos de Ensino, principal documento de nossa investigação, considerando os seguintes eixos para nossas análises: 1) Denominação da disciplina, período

de oferta e carga horária; 2) Ementas; 3) Objetivos gerais; 4) Conteúdos; 5) Métodos/ Metodologia; 6) Avaliação; 7) Bibliografia.

Denominação da disciplina, período de oferta e carga horária

No quadro 1, é possível observar que 12 Universidades mantêm a nomenclatura Didática, inclusive a UFV nomeia a Didática como “geral”. Vale mencionar que, na UFV, diferentemente dos demais cursos analisados, as disciplinas que se voltam para o ensino específico das matérias que compõem o currículo da educação básica são denominadas: Didática das Ciências da Natureza; Didática da Matemática; Didática das Ciências Sociais; Abordagem Didática da Educação de Jovens e Adultos. Também na UFSJ e UFVJM o termo “didática” aparece na nomenclatura das disciplinas consideradas como didáticas específicas. Isso porque, nas demais Universidades, essas disciplinas são denominadas como Conteúdo e Metodologia de Ensino de... e, algumas vezes, nem o termo “ensino” aparece nas nomenclaturas.

Entendemos que a valorização da nomenclatura da disciplina Didática é um aspecto bastante positivo em nossa região. Entretanto, isso não é regra para todo o país. Nesse sentido, constatamos que, em quatro universidades (UFOP, UNIFESP, UFSCar, UNIRIO), a denominação da disciplina é alterada, contribuindo para a invisibilidade da Didática nos currículos de seus cursos.

Como é possível verificar, em 13 dos cursos elencados, a disciplina Didática é ofertada do 1º ao 4º período e, em 3 cursos, entre o 5º (UFF, UFLA) e 6º (UFMG) períodos. CH em 13 cursos varia entre 60 e 85 horas teóricas. Em três cursos (UFMG, UFSCar, UFU), a CH varia entre 120 a 180h, o que indica uma maior valorização da disciplina na matriz curricular. Na UFMG, há uma disciplina de Didática e é apontada a CH prática e de campo; na UFSCar, são duas disciplinas e é apontada a CH de prática como componente curricular, conforme a Resolução CNE/CP n. 2/2015; e na UFU são duas disciplinas, com carga horária teórica.

Conforme consta nos PPCs desses cursos, a Didática é uma disciplina de fundamentos que faz parte da formação específica do pedagogo-professor, também é pré-requisito para que os estudantes compreendam melhor as disciplinas das Didáticas específicas. A Didática é um processo de construção contínua, ao longo da formação do pedagogo-professor. Assim, durante os períodos de oferta, os conhecimentos teóricos e práticos são aprofundados, permitindo que os futuros professores compreendam os fundamentos da educação, as diferentes abordagens metodológicas e as melhores práticas para os processos de ensino e aprendizagem. Ademais,

essas diferentes posições da Didática na matriz curricular atendem às DCNs de Pedagogia/2006 que estabelecem a necessidade de uma formação sólida em fundamentos teóricos e práticos da educação, a fim de que os estudantes comecem o estágio. O início do estágio, nas matrizes analisadas, dá-se durante ou após cursarem a disciplina Didática.

Nesse sentido, compreendemos que a Didática (geral) se constitui em disciplina estruturante para a formação e compreensão da ação docente. Esse pressuposto é reconhecido historicamente, desde Comenius, em sua Didática Magna. Como afirma Pimenta (2010), ao tomar como objeto de estudo o ensino, a Didática está no cerne dos saberes docentes, assim como tal reconhecimento e a instituição desse conhecimento no currículo está presente desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil, como indica Libâneo (2010).

Quanto à separação entre CH teórica e CH prática, parece-nos interessante a ideia da UFMG de horas para atividades em campo, como uma forma de oferecer experiências para além das paredes da sala de aula, no sentido de que o aluno vivencie o ambiente escolar, explore-o e vivencie o exercício de elaborar, observar e analisar aulas. Com relação à concepção de prática como componente curricular, entendemos como equívoco da Resolução CNE/CP n. 4 (Brasil, 2015), uma vez que teoria e prática formam uma unidade dialética inseparável. Uma dimensão está implicada na outra. Portanto, a alegação de que falta prática ao curso de Pedagogia, com o intuito de justificar políticas de formação praticistas/tecnicistas é uma falácia.

Com relação aos tempos/espacos da disciplina no currículo do curso de Pedagogia, certamente as Universidades Federais que possuem mais de uma disciplina para o estudo da Didática ou oferecem CH maior criaram possibilidades de ampliação desses tempos/espacos.

Ementas

Constatamos que todas as ementas seguem conteúdos similares. Podemos caracterizá-los como conteúdos fundantes do ensino da Didática, com base nos fundamentos pedagógicos da educação que se voltam para: 1. princípios e contextos sócio-históricos de desenvolvimento da Didática; 2. concepções pedagógicas situadas historicamente (concepções de educação, escola, conhecimento, docente, discente, Didática); 3. os contextos pedagógicos de desenvolvimento da Didática (diferentes perspectivas/tendências teóricas); 4. conceitos da pedagogia crítica (trabalho docente; a tríade professor-aluno-conhecimento, situada em contextos); 5. contextos de ensino, considerando os aspectos socioculturais; 6. os procedimentos organizacionais da práxis didática (planejamentos, planos de aula, projetos etc.).

Nossa categorização está apoiada na convicção de que a Didática é campo central da Pedagogia, ciência da educação. Assim, os fundamentos pedagógicos – princípios, teorias e conceitos que sustentam a prática educativa e incluem conceitos como aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, teorias de ensino e aprendizagem, filosofias educacionais, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação – embasam os fundamentos didáticos que são mais específicos e se voltam para a unidade dialética ensino-aprendizagem como uma práxis complexa. Na definição de Libâneo (1998), a Didática é uma disciplina pedagógica. Tem como objeto o ensino como mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistemático. Preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educacionais. Na concepção de Pimenta (2008), sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. O ensino é uma prática social complexa. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva.

Concordamos com Pimenta (1999, p. 17), no sentido de que, no exercício da docência, é necessário que os professores saibam mobilizar os saberes da teoria da educação – por isso, precisam estudar a Pedagogia como ciência – e os saberes da Didática. Na relação Pedagogia e Didática, está a compreensão do ensino como realidade social e a possibilidade de que os professores se tornem pesquisadores da própria prática docente, para, “a partir dela, construam e transformem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Pimenta 1999, p. 17). Embora, nem todos os PEs analisados reconheçam explicitamente a Didática como campo da Pedagogia, é possível afirmar que todos eles projetam um caminho teórico-prático que possibilita aos licenciandos desenvolverem saberes didáticos consistentes.

Objetivos gerais

Como síntese das análises dos objetivos gerais de cada PE, foi possível considerar que:

- ✓ Os objetivos ampliam e detalham o alcance dos temas propostos nas ementas e estão em consonância com os conteúdos dos PE.
- ✓ Os objetivos, de modo geral, sugerem que os estudos se assentam sobre a perspectiva crítica ou, ao menos, não estão alinhados à perspectiva técnico-instrumental. Há a contribuição da abordagem mult/intercultural, especialmente

nas Universidades Federais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, e, na UNIRIO, temos a contribuição da teoria da complexidade.

- ✓ Os objetivos ratificam os conteúdos fundantes para os estudos da Didática, conforme constatamos nas ementas. Nesses conteúdos, está presente a relação Didática e Pedagogia, mesmo que nem sempre seja explicitada pelo professor.

Conteúdos

Para a análise dos conteúdos de ensino, fundamentamo-nos na classificação utilizada por Libâneo (2013):

a) *Conhecimentos sistematizados*: são a base do ensino, correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências. Nos PEs estudados, esses conteúdos podem ser identificados como os conceitos, fundamentos, história, teorias do campo da Didática, da Pedagogia e de outras ciências da educação que envolvem a educação, os processos de ensino e aprendizagem, os estudantes e o trabalho docente situados em contextos diversos.

b) *Habilidades*: são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de construção de conhecimento. As habilidades em destaque nos conteúdos apresentados pelos PEs são pesquisar, refletir, analisar, elaborar planos, selecionar conteúdos, exercer a criticidade. Esses PEs têm em comum um perfil de professor crítico, pesquisador e reflexivo, que sabe agir com autonomia, compatível com a perspectiva crítica da Didática.

c) *Hábitos*: são modos de agir introjetados pelos licenciandos que tornam mais efetivo o estudo ativo e independente. Nos conteúdos em pauta, os hábitos necessários aos licenciandos não são evidenciados, mas é possível inferir que além dos hábitos de estudo, organização e síntese comuns a todo estudante, o que se espera do futuro professor é que ele tenha o hábito do pensamento crítico. Ou seja, que saiba discernir entre a verdade fundamentada e as informações superficiais sem nenhuma base; questionar sempre e encontrar alternativas; agir com autonomia e ter pensamento próprio, para além das ideologias que subjazem às teorias educacionais em moda. O pensamento crítico está ligado à razão, mas também se aplica às ações cotidianas. Entendemos ser principalmente esse hábito que os professores de Didática pretendem que os licenciandos desenvolvam.

d) Atitudes e convicções: referem-se ao modo de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Considerando o conjunto desses quatro elementos indicados por Libâneo (2013), é possível depreender que a maioria dos PEs projeta atitudes críticas,

problematizadoras e de proatividade, no sentido de que os futuros licenciandos sejam capazes de construir a própria práxis didática, convictos do compromisso social de ser professor.

Outros aspectos que observamos foi que:

- ✓ Somente em dois PE (UFLA e UNIFESP) é mencionada a relação Pedagogia e Didática. Ou seja, a Pedagogia está ausente do ensino da Didática, confirmando o que afirma Pimenta (*apud* Moreira; Pimenta, 2021), ao questionar onde está a Pedagogia no curso de Pedagogia. Concordamos que, no exercício da docência, é necessário que os futuros professores saibam mobilizar os saberes da teoria da educação. Por isso, precisam estudar os saberes da Pedagogia e os saberes da Didática. Nessa relação, Pedagogia e Didática, está a compreensão do ensino como realidade social e a possibilidade de que os professores se tornem pesquisadores da própria prática docente para, “a partir dela, construir e transformarem seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Pimenta, 1999, p. 17).
- ✓ Na maioria dos PEs analisados, há evidências de que a concepção técnico-instrumental foi superada e de que os PEs se aproximam da perspectiva crítica. O que consideramos muito positivo. Contudo, não é possível afirmar que a Didática crítica seja assumida por algum plano.
- ✓ Causou-nos estranheza, em dois PEs (UFU, UFLA), a “transposição didática” ser um conceito destacado. Na nossa compreensão, a transposição didática – conceito desenvolvido por Yves Chevallard (1991), na área da Didática específica da Matemática – é um processo pelo qual o conhecimento científico é transformado em conhecimento escolar. É um processo complexo, que envolve diversas etapas e atores, em uma “noosfera”. Logo, quando o conhecimento científico chega ao professor da educação básica, já foi transformado em conhecimento “ensinável”, por currículos, livros didáticos, por exemplo. Compreendemos que o autor francês desenvolveu uma teoria centrada nos aspectos socioculturais de como ocorre a transformação do conhecimento e não no aspecto semântico e epistemológico dessa transformação. Portanto, discordamos que esse conceito deva ser utilizado no âmbito da Didática para orientar a atuação do professor. Para a Didática crítica, o conhecimento é apreendido, por meio da mediação sujeito-objeto promovida pelo professor, com

a participação dos sujeitos aprendentes, e novo conhecimento é construído em comunhão. É assim que se dá a *didiscência*, conforme Freire (2005), e conforme consta no PE da UNIRIO. Compreendemos que, nos dois planos mencionados (UFU, UFLA), está presente essa contradição. Ademais, não compreendemos qual o embasamento teórico que os professores de Didática utilizaram, já que, na bibliografia desses PEs, nenhum dos autores discute esse conceito na área da Didática geral, pois são todos autores críticos.

- ✓ Há outras contradições, como, por exemplo, “saberes docentes” serem estudados com base em Tardiff, um autor que não é da área da Didática, e que, em suas elaborações, a ênfase se coloca maior nos saberes *profissionais* e minimamente nos saberes *pedagógicos*. Ou a presença do adjetivo “pedagógico” ser utilizado, sem menção à Pedagogia, como “prática pedagógica”, “concepções/ tendências/ correntes pedagógicas”. Ou seja, conceitos que aproximam Pedagogia e Didática serem tratados como se a Didática fosse independente da Pedagogia.

Neste eixo de análise, ressaltamos que a totalidade dos PEs segue os conteúdos fundantes do ensino da Didática que identificamos desde as ementas

Metodologias de ensino

Nossa análise constatou que as metodologias de ensino são atividades didáticas que possibilitam a participação ativa dos estudantes nas aulas. As atividades são descritas como dialógicas, com a preocupação de promoverem o diálogo constante entre professor-alunos e alunos-alunos, incentivando a troca de ideias, a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento. As aulas expositivas são descritas como dialogadas, em busca de criar um ambiente de interação e participação ativa dos estudantes.

Podemos ressaltar a criatividade dos professores que elaboraram os planos, com atividades diferenciadas como as oficinas de práticas decoloniais e antirracistas (UFRRJ); a preocupação dos docentes em enfatizar os objetivos dialógicos das atividades (UFRJ) e em favorecer o diálogo (UNIFESP), incluindo professores visitantes (UNIRIO). Portanto, não são atividades comuns ou despretensiosas, mas que criam possibilidades para a construção coletiva de conhecimento sobre a Didática, em processos dialogais vivenciados nas aulas.

Avaliação

Os PEs analisados contemplam descrição e/ou critérios da avaliação utilizados na disciplina Didática. Em quatro PEs (UFRRJ, UFOP, UNIRIO e UFSJ), são destacados apenas os critérios da avaliação e o caráter quantitativo da avaliação. No entanto, acreditamos tratar-se do cumprimento das exigências dos regimentos das Universidades, pressionadas pelas avaliações de larga escala, para que os professores utilizem notas em uma perspectiva somativa própria do tecnicismo didático, ao contrário da perspectiva formativa emancipatória dos processos avaliativos.

Acreditamos na Didática crítica, mediante a qual a avaliação é assumida como um processo qualitativo que valoriza a construção de conhecimento. A avaliação acadêmica, quando vista sob a lente da perspectiva crítica, transcende a simples atribuição de notas e se torna um instrumento poderoso para promover a aprendizagem real e a transformação social. Como destacado no PE da UFRJ, a avaliação é formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem, promovendo também ajustes necessários nas estratégias de ensino, por parte do professor. Conforme o PE da UFMG, a avaliação é de caráter diagnóstico e mediador, com vistas à realimentação do processo de ensino e à promoção da aprendizagem. No PE da UFSJ, a avaliação envolverá o desempenho global do estudante. No PE da UNIFESP, o processo avaliativo é contínuo. Todas essas características destacadas por esses PEs estão em consonância com a perspectiva crítica de avaliação.

Bibliografias

A quantidade de autores brasileiros nas bibliografias é ampla, indicando que a Didática é uma área de pesquisa bastante desenvolvida no Brasil.

Inicialmente, o que nos chamou a atenção foram as datas dos Planos de Ensino e as datas das bibliografias. Fato que nos levou a refletir que os cursos de Pedagogia estudados foram ajustados às DCNs de 2015. Logo, os respectivos PPCs têm data de atualização entre 2015 e 2023 que são as mesmas datas dos Planos de Ensino. Ou seja, os PEs que recebemos só foram atualizados nessas datas. Há, portanto, uma grande defasagem em relação à produção atual de pesquisas na área da Didática.

A impressão que dá é que essas bibliografias estão congeladas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. São pouquíssimas as bibliografias entre 2015 e 2019. Nenhuma alcança

2020. Portanto, nossas impressões de que houve a superação da concepção tecnicista, forte na época da ditadura militar, e há aproximações à perspectiva crítica se confirmam, sem, contudo, podermos afirmar que esses PEs alcançam a fase atual da Didática crítica.

Pimenta (2023) nos ajuda a compreender a evolução da Didática crítica no Brasil. Nessa evolução, a autora referida identifica três *ondas críticas* da Didática em movimento:

- *A primeira onda crítica* compreendeu o movimento da didática instrumental à didática fundamental, no período de transição da ditadura militar para a democratização do país. Vera Candau teve influência decisiva nesse momento, quando propôs uma Didática Fundamental, a fim de reposicionar a técnica e alinhá-la a pressupostos teórico-críticos, ao encontro da dimensão política da prática pedagógica que é o real objeto de estudo da Didática.
- *A segunda onda crítica* – do (quase) sumiço da disciplina Didática à sua ressignificação – aconteceu nas duas últimas décadas do século XX, cujo marco histórico foi a redemocratização do país. Nesse contexto, a Didática foi ressignificada pelo trabalho de pesquisadores brasileiros – José Carlos Libâneo, Alda Junqueira Marin, Pura Lúcia Oliveira Martins, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, Ilma Passos Veiga, dentre muitos outros – que se embasaram no materialismo histórico-dialético e nas teorias críticas frankfurtianas, em consonância com a transformação social e política pela qual o Brasil passava. Nesse período, o protagonismo dos professores, a importância de uma sólida formação acadêmica teórico-prática, os saberes necessários à docência e à construção identitária profissional, o pesquisar o ensino e o ensinar com pesquisa assumem relevância na configuração dos processos de ensino e aprendizagem crítico-humanizadores. E, portanto, de valorização dos profissionais docentes, incluindo suas condições de trabalho.
- *A terceira onda crítica* compreende as duas décadas iniciais do século XXI, em que diferentes perspectivas se entrelaçam em busca da superação das desigualdades educacionais. Essas perspectivas estão configurando uma ressignificação e ampliação da Didática Crítica, fortalecendo as barreiras contra o negacionismo neoliberal ao direito às aprendizagens crítico-emancipadoras.

Considerando essa categorização de Pimenta (2023), pelas datas e títulos das bibliografias, a grande maioria dos PEs está situada na *primeira onda*, poucos na *segunda onda* e nenhum alcança a *terceira onda*. Autores fundamentais para o campo da Didática, como Vera

Candau, José Carlos Libâneo, Ilma Passos Veiga, Selma Garrido Pimenta, dentre outros, estão presentes nessas bibliografias. No entanto, são suas produções iniciais das décadas de 1980 e 1990 que mais aparecem e não suas produções recentes do século XXI. Um destaque positivo é a presença de Paulo Freire nas bibliografias, como um autor bastante referido, considerando tratar-se de um autor que se dedicou especificamente à Pedagogia.

Conclusões

À guisa de síntese final sobre as análises dos PEs da Região Sudeste referentes aos sete eixos apresentados, é possível constatar que a perspectiva que permeia a maior parte dos Planos de Ensino (PE) é a crítica. Esse posicionamento implica o trabalho desses profissionais em um compromisso de transformação da educação, por meio de uma práxis didática problematizadora, reflexiva, pesquisadora, promotora da emancipação dos licenciandos.

Assim, observamos nesses documentos que: A educação é reconhecida como um processo social e político, inserido em relações de poder, portanto, nunca é neutra. O ensino é concebido como uma prática social situada em contextos diversos, logo, são rejeitadas as práticas universais que podem ser aplicadas indiscriminadamente, reproduzindo desigualdades sociais e marginalizando grupos minoritários. A avaliação, embora fortemente pressionada pelo produtivismo, passa a ser um instrumento de justiça, utilizado tanto para a formação dos estudantes quanto do próprio professor. A autonomia do licenciando é valorizada, no sentido de que possa participar ativamente da construção do conhecimento, de questionar o que está sendo apreendido e de desenvolver suas próprias ideias. O perfil de professor em formação é o de um profissional pesquisador, crítico e reflexivo. A articulação entre teoria e prática é realizada por meio das metodologias de ensino que possibilitam aos licenciandos aprenderem de forma crítica e reflexiva. Todos esses aspectos presentes nos PEs sinalizam que a perspectiva técnico-instrumental está sendo rejeitada.

Em consonância, uma segunda concepção dominante nesses PEs é a do multi/interculturalismo. É possível identificar essa perspectiva com mais força nas Universidades Federais do estado do Rio de Janeiro, em segundo lugar nas de Minas Gerais e com pouca ou quase nenhuma evidência nas demais Universidades da Região Sudeste. É interessante observar o comprometimento maior desses dois estados, no que se refere à diversidade étnico-racial que é uma realidade da população que habita esses dois estados, mas também uma realidade do Brasil como um todo. É um comprometimento que envolve a

militância de professores-pesquisadores e de inúmeros grupos de pesquisa, principalmente no Rio de Janeiro.

Com relação à atualização dos PEs, compreendemos que o ensino da Didática, nos cursos de licenciatura, não pode se limitar a um rol de conteúdos teóricos dissociados da prática educativa nas escolas, em que esses futuros pedagogos/professores irão atuar. Daí a necessidade de frequente atualização dos PEs. O professor de Didática não pode trabalhar isoladamente, sem examinar com seus alunos, concretamente, os diferentes contextos sociais, em que a Didática viva (Pimenta, 2010) acontece. Afinal, o ensino-aprendizagem, como uma unidade dialética, é o objeto de investigação da Didática e só pode ser transformado pelo conhecimento crítico que o professor desenvolve a partir desse campo epistemológico, em constante atualização.

Sobre a seleção de conteúdos, foi possível observar que há um consenso tácito entre os professores para a escolha de conteúdos de ensino, conforme identificamos, desde as ementas:

1. princípios e contextos sócio-históricos de desenvolvimento da Didática;
2. concepções pedagógicas situadas historicamente;
3. os contextos pedagógicos de desenvolvimento da Didática;
4. conceitos da pedagogia crítica;
5. contextos de ensino, considerando os aspectos socioculturais;
6. os procedimentos organizacionais da práxis didática.

Essa constatação confirmou que, apesar dos professores não reconhecerem em seus PEs a interrelação Pedagogia e Didática, o ensino dessa disciplina não acontece fora dos fundamentos da Pedagogia, ciência da educação. Assim, os fundamentos pedagógicos – princípios, teorias e conceitos que sustentam a prática educativa e incluem conceitos como aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, teorias de ensino e aprendizagem, filosofias educacionais, psicologia da educação e sociologia da educação – são trazidos à baila para comporem com os fundamentos didáticos o repertório para o ensino-aprendizagem na/da disciplina Didática. Afinal, retomando Libâneo (1998), a Didática é uma disciplina pedagógica.

Por fim, com base nas análises realizadas, consideramos que há limites para esta pesquisa, a partir dos Planos de Ensino. Entretanto, realçamos que a amostra recortada é bastante significativa na direção de aprofundarmos conhecimentos sobre nosso objetivo de estudo – a Didática –, situado em um contexto educacional bastante representativo – as Universidades Federais –, evidenciando o protagonismo dessa disciplina na formação inicial de pedagogos(as)-professores(as).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. Acesso em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. MEC. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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). MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). MEC. Brasília, DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/3105/2590>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CASTANHO, Sergio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 1. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991. Disponível em: https://nelsonreyes.com.br/LIVRO_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/374>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARX, Karl. Introdução. In: MARX, Karl. **Críticas da filosofia do direito de Hegel** [1843]. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 145-157.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1180>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: EGGERT, Elda (org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UFRJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Seropédica, 2019. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Diamantina, 2018. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Rosana Aparecida Ferreira Pontes. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Docente na UniSantos. Membro da diretoria da ANDIPE.

Contribuição de autoria: autora – participação ativa em todas as fases da pesquisa, coleta e análise dos dados, redação do texto final.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2926879794109472>

Selma Garrido Pimenta. Doutora em Educação (Filosofia) pela PUC-SP. Professora Titular (aposentada) Sênior da Faculdade de Educação da USP. Associada e Fundadora da ANDIPE. Pesquisadora Sênior do CNPq.

Contribuição de autoria: autora – participação ativa em todas as fases da pesquisa, coleta e análise dos dados, redação do texto final.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4782583303619681>.

Suzana dos Santos Gomes. Doutora em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Membro da diretoria da ANDIPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Contribuição de autoria: autora – participação ativa em todas as fases da pesquisa, coleta e análise dos dados, redação do texto final.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7926600962920347>

Como referenciar

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido; GOMES, Suzana dos Santos. Relevância da didática nos cursos de pedagogia das universidades federais da região sudeste. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17581, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17581.