



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

**O ENSINO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: CONCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES**

FORTALEZA

2013

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

**O ENSINO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: CONCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Didática.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carmensita Matos Braga Passos

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- S265e Sático, Charmênia Freitas de.
O ensino da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades / Charmênia Freitas de Sático. – 2013. 182 f. : il., enc.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Didática.
Orientação: Profa. Dra. Carmensita Matos Braga Passos.
1. Didática – Estudo e ensino (Superior) – Ceará. 2. Professores universitários – Ceará – Atitudes. 3. Universidade Federal do Ceará. 4. Universidade Estadual do Ceará. 5. Universidade Regional do Cariri. 6. Universidade Estadual Vale do Acaraú.
I. Título.

CDD 378.07118131

CHARMÊNIA FREITAS DE SÁTIRO

**O ENSINO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: CONCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Didática.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmensita Matos Braga Passos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Bernadete de Sousa Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Pós Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Obrigada meu Deus, agora serei mestre!

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Carmensita Matos Braga Passos pela oportunidade de cursar o mestrado, pelo tempo, dedicação, competência, apoio e paciência, disponibilizados durante meu percurso na Pós-Graduação;

À professora Pós-Doutora Maria Socorro Lucena Lima que desde a graduação me acompanha proporcionando oportunidades de ser pesquisadora-aprendiz, com sabedoria, competência e alegria de viver, seu apoio valioso propiciou muitas aprendizagens;

À professora Dr^a. Bernadete de Sousa Porto pelas valiosas contribuições e sugestões na minha pesquisa;

À minha amiga Maria Márcia Melo de Castro Martins pelo apoio, amizade, e oportunidades no ensino da Pós-Graduação;

Aos colegas de turma de mestrado, pelos debates, reflexões, críticas e sugestões que contribuíram para o meu amadurecimento pessoal e profissional;

À CAPES , pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

RESUMO

Estudos realizados recentemente em âmbito nacional na área de formação de professores apontam para a fragilidade da Didática como campo de conhecimento da Pedagogia, concebida numa concepção técnica e instrumental. Nesse contexto, nossa pesquisa pretende se integrar a tais estudos para compreender o contexto dessa disciplina no Ceará. Temos como objetivo geral compreender que características a disciplina Didática vem assumindo no curso de Pedagogia das universidades públicas do estado, conhecendo sobre a concepção dos professores e o que é registrado em seus planos de ensino. Indagamos: O quê os professores de Didática ensinam? Quais as propostas e conteúdos dos seus planos de ensino? Qual a abordagem metodológica aplicada por estes profissionais? Que características essa disciplina vem assumindo? Quais os desafios que enfrentam? O que é a Didática na área pedagógica? Para responder tais questionamentos realizamos uma pesquisa qualitativa na UFC (Universidade Federal do Ceará), UECE (Universidade Estadual do Ceará), URCA (Universidade Regional do Cariri) e UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os professores de Didática do curso de Pedagogia dessas instituições, e análise documental dos programas da referida disciplina, além de um estudo bibliográfico de pesquisadores da área de Didática. 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.

Palavras-chave: Pedagogia. Didática. Ensino.

ABSTRACT

Recent studies nationwide in the area of teacher training point to the fragility of the Curriculum as a field of knowledge of pedagogy, considered in designing technical and instrumental. In this context, our research aims to integrate such studies to understand the context of this discipline in Ceará. We aim to understand the general characteristics Didactic discipline has assumed in the course of Pedagogy of public universities in the state, knowing the teachers and the design of which is registered in their teaching plans. We ask: What teachers teach didactics? What proposals and content of their teaching plans? What is the methodological approach applied by these professionals? Characteristics that this discipline has taken? What are the challenges you face? What is the Curriculum on pedagogical? To answer these questions we conducted a qualitative study in the UFC (Federal University of Ceará), UECE (State University of Ceará), URCA (University Cariri Regional) and UVA (University Vale do Acaraú). We use as instruments of data collection semistructured interviews with teachers Didactic Pedagogy course these institutions, programs and documentary analysis of the discipline, as well as a bibliographic research didactics. The research revealed that the discipline teaching in public universities of Ceará is crafted in a multidimensional way, in a dialectical relationship between society, education, Education and the School of Basic Education. Also revealed the possibilities of pedagogical innovation present in research practices and action-reflection Teachers Teaching.

Keywords: Pedagogy. Didactic. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	O interesse pelo objeto de estudo	12
1.2	Objetivos da pesquisa e os questionamentos que norteiam o objeto de estudo	18
1.3	Percurso metodológico e seu contexto.....	20
1.3.1	<i>O contexto da pesquisa</i>	<i>20</i>
1.4	Instrumentos: entrevistas semiestruturadas e análise documental	22
1.4.1	As entrevistas semiestruturadas	23
1.4.2	<i>Análise documental da matriz curricular do curso de Pedagogia e do programa da disciplina de Didática</i>	<i>24</i>
1.5.	Apresentação dos capítulos	25
2	O PROFESSOR DE DIDÁTICA E A RELAÇÃO DIALÉTICA EXISTENTE ENTRE A: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA, E A ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	28
2.1	Sociedade e educação: Pedagogia e Didática – teorias/tendências e paradigmas	29
2.2	A educação como eixo de mudança e a Pedagogia revolucionária.....	34
2.3	O professor de Didática, ser da práxis.....	36
2.4	O que é Educação?	38
2.5	Pedagogia: ciência da educação.....	43
2.6	Didática: campo de conhecimento específico da Pedagogia	46
2.7	Qual o lugar da Didática na área Pedagogia?	46
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA NO BRASIL.....	49
3.1	As universidades públicas no Brasil.....	49
3.1.1	<i>A Universidade Estadual do Ceará (UECE): Histórico da instituição e criação do curso de Pedagogia</i>	<i>50</i>

3.1.2	<i>A Universidade Federal do Ceará (UFC): Histórico da universidade e do curso de Pedagogia.....</i>	51
3.1.3	<i>A universidade Estadual Vale do Acaraú – Campus Sobral (UVA): histórico da universidade e do curso de Pedagogia.....</i>	52
3.1.4	<i>A Universidade Regional do Cariri (URCA): Histórico da universidade e do curso de Pedagogia</i>	53
3.2	A formação de professores e o curso de Pedagogia no Brasil.....	54
3.3	Didática: fundamentos teóricos, epistemológicos, percurso histórico, e mudanças legais: possibilidades contemporâneas	60
3.3.1	<i>Historicidade e contextualização da Didática a partir do século XVII: Os caminhos e descaminhos da Didática</i>	62
3.3.2	<i>Didática: de Comênio à crítica da Pedagogia Tradicional.....</i>	63
3.3.3	<i>A Didática no Brasil</i>	64
4	A DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	73
4.1	As entrevistas	73
4.2	As revelações das entrevistas.....	74
4.2.1	<i>Perfil profissional: formação inicial e continuada dos entrevistados</i>	74
4.2.2	<i>A carga horária da disciplina Didática</i>	75
4.2.3	<i>A pesquisa como eixo fundante para o professor de Didática e o Endipe como espaço de formação.....</i>	78
4.2.4	<i>O contato com a realidade escolar como eixo de superação da dicotomia entre a teoria e a prática docente e como característica fundante no perfil do professor de Didática na universidade pública.....</i>	79
4.2.5	<i>O reducionismo técnico dos discentes da Pedagogia sobre a disciplina Didática</i>	86
4.2.6	<i>Papel fundamental da Didática na formação de professores e os reflexos subjetivos (concepções) desse processo no ensino.....</i>	89
4.2.7	<i>Planejamento: atividade fundamental à disciplina Didática</i>	91
4.2.8	<i>Conteúdo: o que é ensinado na disciplina Didática.....</i>	94

4.2.9	<i>Metodologia: como é ensinado o conteúdo da Didática</i>	98
4.2.10	<i>Os desafios contemporâneos da Didática</i>	100
4.2.11	<i>Recado final para os futuros professores de Didática das universidades públicas</i>	105
5	ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ	108
5.1	Carga horária.....	108
5.2	Ementa.....	111
5.3	Objetivos	114
5.4	Conteúdo e Metodologia	117
5.5	Avaliação.....	123
5.6	As referências bibliográficas	126
6	CONCLUSÕES	132
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	142
	ANEXOS – PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ	145
	ANEXOS A - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UECE	146
	ANEXOS B - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UVA - SOBRAL ...	151
	ANEXOS C - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UFC	152
	ANEXOS D - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA URCA	171

1 INTRODUÇÃO

1.1 O interesse pelo objeto de estudo

O interesse de tornar a Didática meu objeto de estudo no curso de mestrado surgiu da minha trajetória acadêmica e profissional. Tudo começou no decorrer dos estudos da graduação em Pedagogia, na qual foi elaborado o projeto de pesquisa: “A formação do pedagogo na sociedade contemporânea: limites e possibilidades nas universidades do Ceará”, que desenvolvi, através de leituras, reflexões, pesquisa de campo, e concluí em 2008. Desse estudo originou-se o trabalho de conclusão do curso. Pesquisa essa que revelou a necessidade de mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia no estado do Ceará, com o objetivo de superar sua formação fragmentada que na visão dos seus discentes desconecta a prática docente das disciplinas cursadas no decorrer do curso.

Durante a graduação fui monitora da disciplina de Didática em algumas licenciaturas e no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o que contribuiu ainda mais para a reflexão sobre a formação docente, especificamente a Didática, por ser, no curso de formação de professores, uma disciplina central que proporciona contato inicial dos graduandos com os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência, e que também insere o ensino com suas concepções no contexto social, político, cultural, discutindo e refletindo a teoria/prática docente. Essas descobertas fizeram com que eu me aproximasse da Didática e continuasse meu percurso, como pesquisadora – aprendiz no eixo formação de professores.

Nesse mesmo período fui bolsista de iniciação científica do CNPq, e por isso tive a oportunidade de trabalhar com projetos direcionados à formação de professores, como exemplos: *Avaliação do Estágio: contribuições, possibilidades e limites nos cursos de formação de professores*, e o projeto *Vida e trabalho: a formação em contexto, articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública municipal de ensino*. A participação nesses projetos como pesquisadora – aprendiz me aproximou de um

referencial teórico amplo na área de formação de professores e de pesquisas em âmbito nacional nesse campo de conhecimento.

Adicionalmente, meu engajamento em um grupo de pesquisa preocupado com a formação de professores aprofundou o foco de estudo nessa problemática. No decorrer dos anos 2008 e 2009 minha participação, e apresentação de trabalhos em eventos científicos como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), EPENN (Encontro de Pesquisa Norte Nordeste), ECHE (Encontro Cearense de Historiadores da Educação), FIPED (Fórum Internacional da Pedagogia), ENICIT (Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ceará), Encontros de Iniciação Científica da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), semanas universitárias da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), trouxeram a experiência de refletir como a pesquisa se torna um espaço de discussão coletiva necessária para a construção e reconstrução da práxis e identidade docente.

A minha inserção na docência como professora do município de Fortaleza em 2010, através de concurso público para cargo efetivo, fez com que questionamentos sobre a formação docente se renovassem por meio das reflexões que fazia diariamente na sala de aula, das horas de planejamento em que discutia coletivamente com meus colegas professores procurando uma forma de lutar por uma maior valorização profissional, melhores condições de trabalho, e formação contínua. Nesses momentos coletivos percebi como a formação na universidade pública com pesquisa era diferente da formação em faculdades privadas sem pesquisa. A pluralidade nos discursos e posicionamentos me fazia refletir sobre a formação dos professores e a influência desta nas suas falas, algumas decisões de colegas de profissão eram constituídas do que Freire (2011) chama de ideologia *fatalista* e *imobilizante*, como se a realidade da escola pública fosse assim mesmo e não tivesse como mudar em nada. Esses fatos me faziam refletir sobre as raízes de tais posturas: Seriam reflexos de uma cultura escolar da rede pública municipal de Fortaleza? Consequências das crenças difundidas na sociedade capitalista sobre o papel do professor? Ou ainda, fruto de uma crise de legitimidade sobre a docência e seu papel social? Estariam relacionadas à formação inicial? Estes questionamentos

reavivavam minha vontade de pesquisar sobre a formação proporcionada para esses professores. A esperança por uma escola de qualidade se renovava porque acreditava no importante papel da formação docente crítica proporcionada na universidade pública para a superação dos desafios da realidade.

Sempre tive a esperança de através do meu trabalho na sala de aula contribuir para a consciência social, política e cultural dos alunos, contextualizando a realidade em que estão inseridos, preparando-os para serem cidadãos críticos, reflexivos e emancipados. Por isso, continuei, nesse período, minha participação nos eventos científicos, escrevendo artigos, levando para esses encontros minha experiência como docente. A pesquisa auxiliava nos meus conflitos diários, pois me trazia a realidade de outros professores, interpretação e debates de diferentes contextos e posicionamentos, proporcionando reflexão coletiva contínua.

Esses eventos científicos revelavam em suas discussões que os professores da Educação Básica relatavam a distância entre a teoria da universidade e a prática na escola, como se os mesmos não reconhecessem a relação intrínseca da vivência da escola com o que era produzido no meio acadêmico. Esse discurso era homogêneo inclusive entre meus colegas professores que afirmavam que quem pensa a escola não trabalha nela e eu não compreendia isso, porque eu fazia da minha vivência, discussões para serem debatidas na universidade, através dos artigos nos encontros.

Dessa experiência, compreendi a importância de disciplinas, como a Didática, na formação dos professores, pela aproximação que proporciona entre a realidade da escola e a universidade.

Mudanças no cenário educacional são necessárias, mas como concretizar mudanças se existe um discurso dominante pessimista na Educação Básica, que de quem pensa a escola não trabalha nela, perguntei-me muitas vezes quem poderia ouvir minhas dificuldades como docente para tentar superá-las. Cheguei à conclusão, de que através da pesquisa poderia ser escutada e fazer minhas colegas professoras também o serem.

Dessas reflexões surgiu o sonho de fazer uma ponte entre tudo que estava vivendo na docência e a pesquisa na universidade pública. Sabia da

importância desse ambiente de formação em minha vida, porque percebia que todas as vezes que ia à universidade minhas energias para discutir a escola e a esperança de resolver seus conflitos se renovavam.

A experiência como professora do município, os questionamentos realizados nesse percurso, vivência acadêmica, me levaram a optar pelo mestrado, na busca de maior aprofundamento e maturidade para a reflexão e análise dos processos de intervenção profissional docente na sociedade. A formação contínua não era apenas um sonho, mas uma necessidade.

Nesse momento, ressurgiu o interesse de pensar a importância da Didática para a formação de professores como sujeitos históricos, críticos – reflexivos e transformadores, e por isso, capazes de contribuir, com seu trabalho, para dar oportunidade de acesso para a classe trabalhadora à escola pública de qualidade, superando o discurso fatalista neoliberal.

A inserção no Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2011, paralelamente à participação em eventos de pesquisa, em especial o Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e o EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), me ajudaram quanto à decisão sobre a continuidade do meu objeto de estudo.

Tinha a certeza inicial de que meu objeto de estudo deveria considerar minha formação inicial em Pedagogia e toda a minha vivência no decorrer do curso como pesquisadora da formação docente. Sabia também que a minha preocupação centrava-se na universidade, porque sempre acreditei que nela está constituído um dos *lócus* da construção da identidade docente com a contribuição da Didática. E é nessa instituição onde os pesquisadores pensam a formação dos professores da Educação Básica.

Escolhi assim realizar essa pesquisa de campo nas universidades públicas, por acreditar que, nessas instituições, através do ensino, com pesquisa e extensão existe uma possibilidade maior de se formar um profissional de qualidade, autônomo, crítico e reflexivo, preparado para além do mundo do trabalho.

A subjetividade quanto à escolha também se fez presente, já que fui aluna em toda vida escolar, desde o antigo maternal (hoje Pré - escola) até o Ensino Superior, do ensino público. O amor e carinho guardados pelas instituições pelas quais passei, uma parcela significativa de minha história de vida e formação fica fazendo parte dessas instituições públicas. Pela gratidão e admiração aos professores antigos (Educação Básica) e novos professores (Ensino Superior e Pós-Graduação *stricto sensu*), que proporcionaram uma formação para além da profissão, amadurecimento pessoal e profissional. Considerei ainda nessa escolha, a vontade de proporcionar um retorno para essas instituições, uma contribuição de através da pesquisa refletir sobre o seu ensino no contexto atual, compreendendo-o como prática social concreta. Isso porque, ainda sonho com uma escola pública de qualidade, e acredito que a formação dos professores é um eixo essencial para a sua melhoria. Se todos os docentes da escola pública tivessem sido alunos da universidade pública não existiriam, a meu ver, tantos eventos científicos da área da educação, esvaziados de professores da Educação Básica, porque eles se fariam presentes por acharem necessário no exercício da profissão a pesquisa. Tudo isso influenciou na escolha de optar pelas universidades públicas como espaços de minhas análises.

Então, essas crenças e vivências, me levaram a decidir focar minha atenção na área de Didática na formação de professores das universidades públicas do Ceará, pensando que essa disciplina é um importante momento de reflexão sobre a prática docente, que tem a possibilidade de oferecer aos discentes elementos para pensarem criticamente sobre o ensino e a realidade social, a construção de uma visão contextualizada e política sobre o trabalho do professor.

Por esses motivos, o presente objeto de estudo ganhou força quando continuei minhas reflexões sobre a Didática como área de conhecimento da Pedagogia, no PROPAG – Programa Reuni de Orientação e operacionalização da Pós-Graduação articulada à graduação, como bolsista no mestrado acadêmico em Educação Brasileira. Elaborei, nesse período, um projeto para trabalhar com os alunos da graduação, intitulado - Entre o escrito e o vivido na educação básica: diálogos na disciplina de Didática, que tinha como objetivo proporcionar aos

graduandos em Pedagogia reflexões sobre o ensino pautadas a partir da minha experiência docente, como professora da Educação Básica, estimulando diálogos entre o escrito e o vivido da docência do ensino público. Assim, meu interesse em fazer da Didática meu objeto de estudo se fortaleceu a partir da inserção nesse programa e nas atividades desse projeto na disciplina de Didática; visto que as atividades da bolsa previam o estreitamento da relação entre ensino de graduação e Pós-Graduação por meio das ações dos bolsistas.

Nesta direção, busquei articular minha dissertação ao meu interesse de continuidade de estudo da Pedagogia, discussão sobre o tema formação de professores, a uma das disciplinas que compõem essa formação com a qual já havia trabalhado como monitora e que é campo de conhecimento específico da ciência da educação - Pedagogia. Dessa articulação, originou-se o objeto de estudo aqui exposto.

Dando continuidade, investiguei e descobri que alguns estudos sobre essa problemática da Didática já foram desenvolvidos no âmbito nacional, com o intuito de diagnosticar a condição dessa disciplina nos cursos de formação docente, originando inclusive, um panorama nacional. O exemplo disso está nas apresentações de trabalhos do Endipe, ocorrido no ano de 2010, em Belo Horizonte, em que a Didática é compreendida como ensino, prática e pesquisa. Sobre isso Veiga (2010, p. 58) afirma: *o professor de Didática inevitavelmente deve se tornar um pesquisador da área, a fim de tornar o ensino dessa disciplina mais atraente e respaldado nos resultados das investigações envolvendo os alunos em processo de formação.*

A preocupação dos pesquisadores da área de Didática, em fazê-la ser reconhecida como 'campo de conhecimento', deu origem a várias pesquisas, estudos e publicações de autores como Pimenta (2011, 2002, 1997), Franco e Pimenta (2010), Veiga (2004), Marin (2005), Candau (2011), Libâneo (2005, 1985), Saviani (2004), Imbernón (2001), entre outros.

Integrando-me a tais estudos pretendo agora, estender essa compreensão da Didática para as universidades públicas do estado do Ceará, colocando em foco essa disciplina no curso de Pedagogia, retomando assim

discussões por mim realizadas desde a graduação, dando continuidade a esses estudos para reflexões posteriores.

1.2 Objetivos da pesquisa e os questionamentos que norteiam o objeto de estudo

Considero relevante a busca pela compreensão do que está sendo pensado sobre a disciplina Didática no Curso de Pedagogia, partindo das pesquisas sobre essa problemática em âmbito nacional, ampliando o debate sobre a Didática nas universidades públicas do Ceará, partindo do que dizem as entrevistas e os planos de ensino dos professores que ministram a Didática na Pedagogia.

Tenho como **objetivo geral** desta pesquisa: compreender que características a Didática vêm assumindo no curso de Pedagogia, de universidades públicas no estado do Ceará. Desse objetivo surgem outros **específicos**: identificar o que os professores de Didática ensinam no curso de Pedagogia; refletir sobre as propostas de ensino e a abordagem metodológica aplicada por estes profissionais; Identificar os conteúdos que estes consideram importantes serem ministrados no decorrer da disciplina de Didática; compreender que características essa disciplina vem assumindo depois das mudanças curriculares no curso de Pedagogia, sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, descrevendo o que mudou no ensino dos professores de Didática para acompanharem tais mudanças, quais os desafios que enfrentam; Identificar o que é a Didática na área pedagógica, partindo da hipótese que é campo de conhecimento da Pedagogia.

Estudos de Libâneo (2011) demonstram a necessidade de compreensão dessa disciplina:

Trata-se, assim, de compreender a Didática, as didáticas e metodologias específicas e as disciplinas conexas como disciplinas imprescindíveis à formação profissional dos professores. Todas elas cumprem o papel de propiciar a instrumentalização teórica e prática necessária para a atuação docente na escola e na sala de aula. Nesse sentido, como matérias de estudo e instrumentos do trabalho docente que se ocupa de investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem, a Didática e as metodologias específicas fazem a ponte entre teoria pedagógica e a prática educativa escolar, ajudando os futuros professores a internalizar modos de ação assentados numa teoria prática e numa prática teórica. Trata-se de compreender a Didática como mediação da mediação cognitiva, entendendo o trabalho didático como mediação das relações do aluno com os objetos do conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem, por sua vez, a razão de ser do ensino (LIBÂNEO 2010, p. 48-50 citado por LIBÂNEO 2011, p. 17).

Trazendo para a realidade do Ceará indago: Como os professores do curso de Pedagogia pensam a Didática na estrutura curricular do curso? Quais as características dessa disciplina no curso de Pedagogia das universidades públicas do Ceará? Dessas questões norteadoras surgem outras: o quê os professores de Didática ensinam? Quais as propostas de ensino e a abordagem metodológica aplicada por estes profissionais? Quais os conteúdos que estes consideram importantes serem ministrados no decorrer da disciplina de Didática? Que características essa disciplina vem assumindo depois das mudanças curriculares no curso de Pedagogia, sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Quais os desafios que enfrentam? O que é a Didática na área pedagógica? Qual a contribuição dada por essa disciplina para a prática docente na visão dos professores que a ministram? Que conhecimentos esse campo de conhecimento proporciona?

Tais questionamentos pretendem investigar a hipótese de alguns teóricos da pesquisa em Didática, que afirmam que existem dois extremos nessa área de conhecimento, um possui uma abordagem em que a Didática é trabalhada de forma tecnicista e fragmentada e outro que valoriza apenas a dimensão política. Estudos recentes de Longarezi e Puentes (2011, p.10) apontam essas fragilidades do campo:

...no ensino da Didática no que se refere a concepção técnico-instrumental de ensino, com ênfase na teoria em detrimento da prática, o que, tal como discutido pelas autoras, fortalece uma descontextualização dos conteúdos da Didática. Ademais, os estudos identificaram que, em muitas circunstâncias o ensino da Didática vem sendo exercido com ênfase ora na dimensão técnica, ora na dimensão política, polarizando sua ação. Num sentido mais amplo, a análise dos planos de ensino da Didática possibilitou perceber a perspectiva dada aos elementos constitutivos da disciplina nos cursos de formação de professores das instituições pesquisadas.

No próprio campo da Pedagogia, muitas vezes esse componente curricular é restrito apenas a métodos e técnicas, outras permanecem na configuração abrangente sem se aproximar do cotidiano da sala de aula.

Longarezi e Puentes (2011) identificam o lugar da Didática no **ensino**, no processo de formação profissional dos professores, na **prática**, ou seja, desenvolvimento da docência, bem como no campo da **pesquisa**, na produção e divulgação do conhecimento científico. Os autores dessa forma, traçam um panorama nacional da Didática e seus contextos. Tema esse que agora pretendo estender para a realidade das universidades públicas do Ceará, com ênfase nos processos de ensino dessa disciplina.

1.3 Percurso metodológico e seu contexto

Apresentarei neste item o caminho escolhido para análise do referido objeto de estudo. A pesquisa é aqui compreendida como um processo dinâmico em que o pesquisador deve estar aberto para possíveis mudanças necessárias para a análise do objeto de estudo.

1.3.1 O contexto da pesquisa

Nos estudos dos pesquisadores em Didática verifiquei, através de leituras que a pesquisa nesse campo de estudo tem a prática como ponto de partida e de chegada. Sobre isso Pimenta, Fusari, Almeida, Franco (2010, p. 1) afirmam:

...as pesquisas em Didática não podem isolar o fenômeno educativo de suas circunstâncias, nem de sua temporalidade; é preciso realçar que a especificidade da Didática revela seu compromisso: partir de ensino como prática social e dar respostas socialmente significativas para transformar as condições de precariedade dos resultados de aprendizagem observados na atual escola brasileira.

Assim, incluí na metodologia dessa pesquisa espaço para a fala dos professores de Didática, buscando uma abordagem que contribuísse para desvendar o ensino e a atividade de pesquisa desses professores.

A metodologia utilizada nessa investigação está baseada na pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), acontece numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A referida abordagem de pesquisa favorece o surgimento de questões subjetivas, tanto do pesquisador que expõe os achados que considera relevante, sem que haja neutralidade em sua análise, quanto para os sujeitos envolvidos no estudo, que expõem conceitos, crenças, e valores de forma natural, através de suas falas, indo por vezes além do que foi questionado. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam:

Ainda que os indivíduos que fazem a investigação possam vir, a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva do sujeito da investigação.

Sobre pesquisa qualitativa Minayo (2005) afirma que ela responde a questões muito particulares, porque se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. E tudo isso fica exposto na fala dos sujeitos entrevistados.

Biklen e Bogdan (1994) afirmam que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Isso porque, na visão desses, os materiais são registrados mecanicamente, mas são revistos na sua totalidade pelo investigador, e o

entendimento que o mesmo tem deles é o instrumento-chave da análise. Então, considero-me um instrumento de compreensão da fala dos sujeitos envolvidos nesse estudo. André (2005, p. 33) também afirma que *a abordagem qualitativa destaca o pesquisador como instrumento chave da busca pela realização de um estudo*.

Outra característica relevante para a escolha da metodologia qualitativa está na afirmação de Biklen e Bogdan (1994), que definem essa investigação como descritiva, pois tem seus dados analisados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, P. 51).

Assim sendo, como investigadora, não abordo de forma neutra os sujeitos pesquisados. Como parte do todo, e sujeito pensante, tenho uma forma de interpretar posicionamentos, ideias, fatos, etc. Defendo assim, a metodologia de pesquisa qualitativa porque nela se analisa o discurso.

1.4 Instrumentos: entrevistas semiestruturadas e análise documental

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a presente pesquisa foram entrevistas semiestruturadas com seis professores de Didática, distribuídos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e análise documental da matriz curricular do curso de Pedagogia dessas universidades, considerando também o programa da disciplina de Didática nesse curso para identificar o processo de ensino dessa disciplina e sua importância no currículo do curso de Pedagogia.

1.4.1 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas abrem espaço maior para a subjetividade do sujeito, mesmo seguindo um roteiro elaborado pelo pesquisador, essas direcionam o tema a ser abordado, mas deixando espaço para posicionamentos pessoais, expostos nas falas dos entrevistados.

Biklen e Bogdan (1994) definem que a entrevista é utilizada na investigação qualitativa para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Afirmam ainda:

Mesmo quando se utiliza um guia, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (BIKLEN E BOGDAN, 1994, p. 135)

Escolhi a entrevista do tipo semiestruturada por defender que o entrevistado sente-se mais livre para responder as perguntas de uma forma mais ampla. Dando espaço para o que ele compreende daquilo que foi exposto.

...o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse, e em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

Ao mesmo tempo em que o entrevistador conduz o roteiro, ele abre espaço para o subjetivo, o que foi interpretado pelo entrevistado, que quando responde, deixa claro seu posicionamento.

Concordo com Biklen e Bogdan (1994, p. 136) quando citam que as boas entrevistas são repletas de expressões que revelam perspectivas dos entrevistados:

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições são repletas de detalhes e exemplos.

Segundo Cruz Neto (1994, p.57), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes

contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Geralmente o entrevistado fala de forma mais aberta, informal, deixando mais evidente suas concepções, por vezes palavras que não seriam utilizadas na escrita. A entrevista assim, é compreendida como um espaço para a subjetividade do sujeito pesquisado, proporcionando respostas com profundidade teórica, liberdade de pensamento, e posicionamento, sendo esse exposto verbalmente pelo entrevistado, deixando seus traços também individuais, pessoais, sua fala.

1.4.2 Análise documental da matriz curricular do curso de Pedagogia e do programa da disciplina de Didática

Para complementar as informações obtidas nas entrevistas com os professores de Didática realizei a análise documental da matriz curricular do curso de Pedagogia de cada universidade e do programa dessa disciplina de cada professor entrevistado. Esses documentos analisados fundamentaram as narrativas dos professores entrevistados. Ludke e André (1986, p. 38) afirmam:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se instituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O que é dito nas entrevistas pelos professores pode ser identificado nos programas da disciplina de Didática, ou não. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY citado por LÜDKE e ANDRE, 1986. p. 38).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Alguns autores em seus escritos fazem a diferenciação entre a análise documental e pesquisa bibliográfica, deixando evidente que a primeira é analisada na fonte, sem que haja discussões por parte de outros autores, enquanto a segunda é constituída exatamente pela variedade de discussões de alguns autores sobre determinada problemática.

A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006, p. 1-2).

Acredito que quando um pesquisador decide ir à campo ele precisa aproveitar todos os objetos de análises, inclusive os escritos, por isso concordo com LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38, quando afirmam que “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

1.5. Apresentação dos capítulos

O objeto de análise desse estudo é a concepção dos professores de Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará – UFC, UECE, URCA e UVA. Tendo como referencial teórico básico para essa pesquisa: Pimenta (2011, 2002, 1997), Franco e Pimenta (2010), Veiga (2004), Marin (2005), Candau (2011), Libâneo (2005, 1985), Saviani (2004), Imbernón (2001), entre outros.

O presente estudo está estruturado em três capítulos apresentados a seguir:

Capítulo 1 - O professor de Didática e a relação dialética existente entre a: Sociedade, Educação, Pedagogia, Didática, e a Escola da Educação Básica. Nesse estudo pretendemos investigar o que é ensinado na disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, acreditamos que para o aprofundamento dessa e de outras questões que norteiam essa pesquisa, é imprescindível expormos nossa concepção do que é a Educação, a Pedagogia e a Didática, articulando-os. Acreditamos nesse trabalho que o professor de Didática possui um papel fundamental na análise e exposição das determinações da sociedade e da escola para os futuros profissionais que irão atuar nela. Por isso, iniciamos nosso estudo abordando o conceito de educação como prática social, transformadora e transformada pela realidade vivida pelos homens na sociedade. Com igual relevância também expomos como acreditamos que o homem, sujeito histórico, produz a si mesmo em união com os outros homens, mudando seu lugar na história. Pretendemos assim, situar o professor de Didática nessa teia de conceitos e relações dialéticas para identificarmos o seu importante papel na emancipação de seus educandos.

Assim, esse capítulo tem como objetivo compreender a relação dialética entre a sociedade, a educação, a Pedagogia, a Didática e a escola, inserindo a concepção da função social do professor de Didática como ser da práxis. A Didática compreendida como campo de conhecimento específico da Pedagogia, espaço de construção das dimensões necessárias ao ensino emancipatório, sendo a Pedagogia ciência com objeto de estudo definido – a educação, que é uma prática social dinâmica, complexa e histórica, modificada e modificadora dos homens, e a escola, espaço de formação e transformação, lugar de intervenção da realidade.

O capítulo 2 - Fundamentos teóricos e históricos da Universidade Pública, do curso de Pedagogia e da Didática no Brasil:

Nesse estudo sobre a disciplina de Didática no Ceará, escolhi realizar a pesquisa de campo, apenas nas universidades públicas, pois acredito que nessas instituições através do ensino, com pesquisa e extensão se forma um profissional de qualidade, autônomo, crítico e reflexivo, preparado para além do mundo do trabalho.

Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo realizar uma breve retrospectiva histórica da universidade pública, do curso de Pedagogia e da Didática no Brasil, inserindo também um pouco da história de cada instituição pesquisada. Apresentando assim, o espaço em que a pesquisa foi realizada.

O Capítulo 3 - A Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará: análise dos planos de ensino e entrevistas com os professores:

Revela os principais achados da pesquisa de campo realizada nas universidades públicas do Ceará. As fontes dos dados ora apresentados foram: entrevistas semiestruturadas com seis professores da disciplina de Didática no curso de Pedagogia e, análise documental de seus respectivos planos de curso.

2 O PROFESSOR DE DIDÁTICA E A RELAÇÃO DIALÉTICA EXISTENTE ENTRE A: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA, E A ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

... a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade". (SAVIANI, 2009, p. 59).

Nesse estudo pretendemos investigar o que é ensinado na disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, acreditamos que para o aprofundamento dessa e de outras questões que norteiam essa pesquisa, é imprescindível expormos nossa concepção do que é a Educação, a Pedagogia e a Didática. Para dessa forma, compreendermos como os professores de Didática podem se tornar seres da práxis nessa relação dialética, entendendo a realidade social com suas contradições, expondo para os futuros professores que irão atuar na escola da Educação Básica como é possível sua intervenção no contexto social através do ensino, visto como prática social concreta, que pode se constituir uma atividade emancipatória, dele emergindo práticas educativas inovadoras.

Nesse trabalho compreendemos que o professor de Didática possui um papel fundamental na análise e exposição das determinações da sociedade e da escola para os futuros profissionais que irão nela atuar. Por isso, iniciamos nosso estudo abordando o conceito de educação como prática social, transformadora e transformada pela realidade vivida pelos homens na sociedade. Com igual relevância também expomos como acreditamos que o homem, sujeito histórico, produz a si mesmo em união com os outros homens, mudando seu lugar na história. Pretendemos assim, situar o professor de Didática nessa teia de conceitos e relações dialéticas para identificarmos o seu importante papel na emancipação de seus educandos.

Assim, esse capítulo tem como objetivo compreender a relação dialética entre a sociedade, a educação, a Pedagogia, a Didática e a escola, inserindo a

concepção da função social do professor de Didática como ser da práxis. A Didática compreendida como campo de conhecimento específico da Pedagogia, espaço de construção das dimensões necessárias ao ensino emancipatório; a Pedagogia ciência com objeto de estudo definido – a educação; sendo a educação, prática social dinâmica, complexa e histórica, modificada e modificadora dos homens; e a escola, espaço de formação e transformação, lugar de intervenção da realidade.

2.1 Sociedade e educação: Pedagogia e Didática – teorias/tendências e paradigmas

Compreendemos nesse trabalho a relação dialética e complexa existente entre a sociedade e a educação. Para cada período histórico vivenciado pela humanidade existe uma teoria da educação, com suas concepções filosóficas e práticas educativas. Para cada teoria educacional predominou uma Pedagogia, com conceitos pedagógicos específicos e determinadas práticas escolares. Enfim, para cada Pedagogia, uma Didática. Libâneo (1994, p. 57) afirma que *a história da Didática está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências – como atividade planejada e intencional dedicada à instrução.*

Revisitando os clássicos da educação compreendemos essa relação dialética e dinâmica nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira.

Saviani (2009) nos ensina as diferentes teorias educacionais, as quais são divididas em dois blocos: teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e críticas. O autor apresenta ainda entre as concepções deste último bloco, uma Pedagogia crítica e revolucionária (Histórico – crítica), através da teoria da curvatura da vara¹.

Já para Libâneo (1994) a classificação das tendências pedagógicas pode ocorrer em dois grupos, “as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional; as de cunho progressista – Pedagogia

¹ Demerval Saviani relaciona sua teoria sobre educação com a curvatura da vara – frase usada por Lênin quando disse que quando a vara está torta é preciso, para endireitá-la, puxar para o lado oposto.

libertadora e Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Considerando o pensamento de Libâneo (1994), Saviani (2009), e Cortella (2011), que iremos iniciar nossas reflexões sobre as teorias da educação.

Durante a influência das teorias não-críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) a sociedade era concebida de acordo com a concepção *humanista tradicional de filosofia*, considerada em sua essência como sendo harmoniosa, tinha como objetivo preservar a união ou integração dos seus membros. A educação nesse período segundo Saviani (2009) era vista como um instrumento de “equalização social, como se possuísse autonomia diante da sociedade, ou seja, a educação era dissociada do seu contexto, desconsiderava a realidade social em que estava inserida. As teorias não-críticas desconsideravam a dimensão política, social, histórica da educação, como se a escola não refletisse as mudanças ocorridas na sociedade, a educação, assim, não era compreendida como prática social. Por isso, essas teorias são inseridas por Saviani (2009) entre as “teorias não-críticas” da educação.

As teorias não-críticas teriam uma concepção ingênua sobre a relação entre a relação entre a escola e a sociedade. Cortella (2011) compartilha que compreender a escola como instituição autônoma e absoluta na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela criadas em sua origem é uma visão *ingênua*. E conceitua como **otimismo ingênuo**, a concepção que atribui à escola uma missão *salvífica*, com caráter messiânico. Afirma ainda, que essa visão foi dominante no Brasil, e ainda tem representações no nosso ideário pedagógico atual.

A escola seria **suprassocial**, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todas indistintamente; assim, o educador desenvolveria uma atividade marcada pela **neutralidade**, não estando à serviço de nenhum grupo social, político, partidário, etc. Para ela, o educador seria um agente do *bem comum*, romanticamente considerado. (CORTELLA, 2011, p. 111).

Dentre essas concepções ingênuas e românticas, estão a Pedagogia Tradicional ou Liberal Tradicional, a Pedagogia Nova ou Liberal Renovada, e a Pedagogia Tecnicista ou Liberal Tecnicista.

Na Pedagogia Tradicional, a marginalidade social é entendida como um erro de percurso, raro e possível de ser corrigido pela escola, isso porque a marginalidade é causada pela ignorância. A Didática do professor estava limitada à transmissão de conhecimentos, o ensino focado no professor, que era tido como *detentor do conhecimento*. Nas palavras de Saviani (2009), o importante era o *aprender*, valorizando a disciplina, os conteúdos cognitivos, o esforço do aluno, o aspecto lógico e quantitativo do ensino.

Libâneo (1994, p. 61) afirma que na Pedagogia Tradicional, mesmo em suas várias correntes, predominava a valorização dos agentes externos na formação do aluno, a “transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade”. O ensino compreendido como informações repassadas para o aluno, transmitidas pelo professor.

Nessa concepção, a educação salvaria a humanidade da ignorância e o professor era o deus do conhecimento, que depositava seus saberes na cabeça dos alunos.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, marcada pelo fim do século XIX e o princípio do século XX, ocorreriam profundas mudanças em todas as esferas do ideário brasileiro. Soares e Silva (2007, p. 144) afirmam que foram decisivas as consequências dessa guerra nas instâncias econômicas, sociais e políticas: “Num mundo profundamente abalado e transformado, o conceito de educação não podia deixar de ser alterado por tais condições.

Assim, em 1932 é lançado no campo pedagógico o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova no Brasil, propondo uma reconstrução educacional no nosso país. Os autores Saviani (2009) e Libâneo (1994) incluem a Pedagogia Nova entre as concepções não-críticas ou Liberais, pois as mesmas não trouxeram mudanças significativas para a sociedade, e continuam assumindo a educação como um papel ingênuo de neutralidade. Essas teorias apenas modificaram o foco de marginalização, do “ignorante ao rejeitado”, a visão da sociedade é a mesma.

Libâneo (1994) afirma que na escola renovada progressivista, defendia-se a ideia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, etc.,

levando em conta apenas os interesses do aluno. A escola continua preparando estes para assumirem seu papel na sociedade, de forma a adaptar-se às necessidades do meio social.

Para Saviani (2009) a Pedagogia Nova, outra teoria incluída na perspectiva não-crítica da educação, o marginalizado socialmente é o *rejeitado* por não serem consideradas suas diferenças cognitivas. A educação, dessa forma, irá considerar o aspecto psicológico, os métodos e processos de ensino, a espontaneidade do aluno, a qualidade do ensino, sendo seu foco o aluno. O importante era o *aprender a aprender*.

Na Pedagogia Tecnicista, também compreendida na perspectiva de educação não-crítica por Saviani (2009), a sociedade tinha passado por mudanças estruturais, e a escola nesse momento começa a iniciar um processo de transformação para o modelo “fabril”, o elemento principal passa a ser a organização dos métodos de ensino, secundarizando a figura do professor e do aluno. Marginalizado nessa teoria, nas palavras de Saviani (2009), é o improdutivo. Sendo o importante o *aprender a fazer*.

Libâneo (1994) afirma que na Tendência Liberal Tecnicista o principal interesse era produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

De liberal no sentido de “liberdade” essas teorias não tinham nada, pois estavam presas às concepções do liberalismo, percepções alienadas da sociedade e da educação, que desarticulam uma da outra. Segundo Cortella (2001) essas concepções **Otimistas ingênuas** da educação predominaram quase isoladamente até meados da década dos anos 70, quando começou a ser abalada pela influência de uma análise mais “contudente do fenômeno educativo”.

As teorias não-críticas começam a serem questionadas, e a educação começa a ser compreendida como parte da sociedade, surgindo as teorias-críticas.

Cortella (2011) afirma que nesse período “entra em cena” uma nova concepção, em que a educação é considerada a tarefa primordial de servir ao sistema econômico, ao poder, tornando-se instrumento de dominação. O que conceitua como **pessimismo ingênuo**.

A função da escola é a de **reprodutora da desigualdade social**, com um caráter dominador; nela, o educador é um agente da ideologia dominante, ou seja, um mero funcionário das elites. Dessa forma, por ser a sociedade impregnada de diferenças garantidas por um poder comprometido, a relação da escola com ela é a de ser um *aparelho ideológico do estado*, destinado a perpetuar o “sistema. (CORTELLA, 2011, p. 112).

As teorias crítico-reprodutivistas interpretavam a educação de acordo com os condicionantes sociais, parcela de uma sociedade contraditória e dividida em classes. A escola reproduzia e reforçava os modos de produção capitalista. Saviani (2009) apresenta entre essas teorias, a de Bourdieu e Passeron e o ensino como violência simbólica, Althusser e a escola como aparelho ideológico do estado, e a Escola Dualista, Baudelot e Establet, a escola dividida em duas grandes redes, onde predominam a inculcação da cultura burguesa.

Durante o predomínio das teorias crítico-reprodutivistas a sociedade é compreendida em sua dependência com a estrutura social dividida em classes antagônicas do capitalismo – burgueses e proletários. A educação de acordo com Saviani (2009), é interpretada dependente e determinada pela estrutura social, mantenedora da sociedade capitalista, sendo essa divisão de classes fator de marginalização social. Durante o período em que predominaram os ideários das teorias crítico-reprodutivistas, o pessimismo era uma constante, já que a escola era determinada pela estrutura social do capitalismo, como mudar a escola, sem mudar o sistema, onde estaria o germe de mudanças. Os crítico-reprodutivistas criticavam o papel da escola em reproduzir o capitalismo, mas não traziam uma solução ou uma superação do problema.

Os extremos se perpetuavam entre os teóricos durante anos, ou não consideravam a educação como parcela da sociedade, no caso das teorias não-críticas, ou a fechavam de forma determinista, como se sua função fosse apenas reproduzir o ideário dominante (crítico-reprodutivistas).

Permaneceu dessa forma, até meados da década de 80. Quando, de acordo com Cortella (2011, p. 113) desde o início dos anos de 1980 foi sendo gestada uma outra concepção que buscou “resgatar a positividade das anteriores, procurando superar tanto a fragilidade inocente contida no *otimismo* desenfreado quanto ao imobilismo fatal presente no pessimismo militante. E conceitua essa nova

concepção como **otimismo crítico**, não considerando a escola nem como neutra, nem como inútil.

Essa concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a educação, dessa maneira, teria a função **conservadora** e uma função **inovadora** ao mesmo tempo. A escola, pode sim, servir para reproduzir as injustiças, mas concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. (CORTELLA, 2011, p. 113)

Saviani (2009), superando a concepção humanista moderna e tradicional da filosofia da educação, a Pedagogia da *essência* e da *existência*, formula então, uma teoria para nós, crítica e revolucionária, dando origem a Pedagogia Histórico-Crítica, em que não somente a educação é vista como uma prática social, mas como um eixo de mudança, através da conscientização do proletariado e seu domínio dos conteúdos universais.

Nesse mesmo pensamento, Libâneo (1994) propõe a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, considerando importante o domínio crítico dos conteúdos sociais, históricos e universais para o confronto das realidades sociais vivenciadas. Sendo o papel da escola, preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

É nessas perspectivas contemporâneas do ideário pedagógico que inserimos as discussões sobre a educação em nosso estudo.

2.2 A educação como eixo de mudança e a Pedagogia revolucionária

Muito discutimos sobre educação, na realidade escolar, porém, enfrentamos muitas dificuldades, principalmente em relação às políticas públicas com seus investimentos escassos decorrentes da falta de interesse por parte dos governantes em investir numa educação emancipatória.

Que é necessário mudar algo nesse contexto, todos concordamos, mas a pluralidade de concepções na área da educação se faz presente. O que é

educação? Por que a educação é um eixo de mudança social? Como a Pedagogia e a Didática se interligam nessa discussão contemporânea sobre a realidade educativa?

Nesse contexto de pluralidade de concepções, deixemos evidente nosso posicionamento de quem é o professor. Defendemos os educadores não como salvadores da pátria (*Otimismo pedagógico*), nem como *funcionários da elite*, mas profissionais da educação, seres da práxis, cientes que sua prática sozinha não tem como mudar toda a realidade brasileira, mas podem ser um dos eixos de inovação, pois podem transformar sua prática em reflexão, e reflexão em ação/prática modificada. Isso porque os professores, através de sua prática, podem contribuir para as mudanças sociais, como intelectuais autônomos, politizados, e reflexivos.

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. Daí ser o trabalho docente entendido como práxis. (LIMA, 2011, p. 88).

Sobre isso, Cortella (2011, p. 114) nos ensina que os educadores estão mergulhados em uma dupla faceta, com autonomia relativa, e que nas contradições da sociedade é que podem emergir mudanças, pois a escola se torna espaço de inovação.

Nessa pesquisa, acreditamos que a educação é um dos eixos de mudança frente às contradições da sociedade, por isso compreendemos ser necessário expor alguns conceitos para esse entendimento. Um deles é o conceito de práxis, por compreendermos o trabalho do professor como prática reflexiva através da qual podem ocorrer transformações significativas para o meio social. E o professor de Didática, sujeito de análise nesse trabalho possui assim, um germe de mudança, pois insere os futuros profissionais da educação na realidade da escola, refletindo sobre as possíveis mudanças na postura do ensino que podem transformar a escola e seus agentes.

2.3O professor de Didática, ser da práxis.

[...] os homens são seres da práxis. [...] como seres do quefazer 'emergem' dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Freire (2005, p.141)

Quando um professor transforma o conhecimento que ele tem, em saberes específicos para cada realidade de sala de aula vivenciada, ele está corporificando a “práxis”, está também tornando o conhecimento que tem em prática elaborada e reelaborada através de reflexões cotidianas. Na “*práxis*” teoria e prática caminham juntas e inseparáveis. Pimenta (2011, p. 31) afirma:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A “*práxis*” envolve mudança, ultrapassa o limite do teor apenas teórico, pois ela se torna praticável, mas não é uma técnica colocada em prática, é uma ação construída e reconstruída através da reflexão entre o que se acredita teoricamente e o que se vivencia, é um ato consciente, politizado. Alguns confundem o conceito de prática e “*práxis*”. Sobre isso Giroux (1988, p.23) afirma:

...”a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

Nessa pesquisa, pretendemos assimilar a educação para além da racionalidade técnica, porque acreditamos que ela é “*práxis*”. Para Marx, citado por Pimenta (1997, p. 86), “*práxis*” é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Assim, “*práxis*” é: [...] “uma verdadeira prática revolucionária que depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça”. (ADORNO &

HORKHEIMER, 1985, p. 51). Os professores, na sala de aula, podem fundamentar sua ação na “*práxis*” ou não, podem ao invés serem práticos - tecnicistas, e isso vai depender em muito da sua filosofia de vida pessoal e profissional. De acordo com Vazquez (1968, p. 5) “a *práxis* é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

Essa transformação de prática em “*práxis*” é influenciada por vários fatores, desde a formação de cada profissional, história de vida, sua experiência, construída e mantida num movimento dialético, algo possível, mas não garantido ocorrer na vida de todos. Isso porque como Marx e Engels justificam em seus escritos o que é uma *práxis* revolucionária:

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes - uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis* revolucionária. (MARX e ENGELS, p. 12, 1987).

A transformação do conhecimento teórico em prático elaborado dialeticamente se chama “*práxis*”, instrumento de mudança, ciência do conhecimento mutável e praticado racionalmente.

A “*práxis*” não só interpreta o mundo, mas germina nele transformações na realidade. Vazquez (1968, p. 3) afirma ainda que a *práxis* “é atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. Então, os homens nascem, e são socialmente educados, tomando valores aceitos no seu convívio com outros homens, transformando os conhecimentos sociais em conhecimentos humanos, praticando-os diariamente nas suas relações interpessoais. Isso é “*práxis*”. Nesse sentido, defendemos a Pedagogia como “*práxis*” porque ultrapassa os elementos puramente ideológicos, é ciência que tem a educação como objeto específico de estudo, que parte da prática em sala de aula para a transformação dela.

Assim, acreditamos que os professores de Didática, nos cursos de formação de professores, possuem um papel imprescindível na aproximação de uma

prática educativa comprometida com um projeto de mudança social, perpassando a discussão da contextualização do ensino e da escola. Os professores de Didática podem, em sua prática, serem seres da práxis, germinando transformação nas práticas docentes dos futuros professores da Educação Básica, refletindo sobre a escola que temos e a que sonhamos ter. Mas isso vai depender do conceito de educação enraizado de sua formação, das dimensões que conhece da Didática e que pratica na sala de aula, da relação que faz entre sua formação profissional, pessoal e seus posicionamentos políticos. É por defendermos tal perspectiva dialética que acreditamos ser necessário expormos o que para nós é educação.

2.4 O que é Educação?

A educação, nessa pesquisa, é compreendida em suas várias manifestações e espaços físicos, por isso concordamos com Brandão (2007, p. 7):

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

A educação é uma prática social, presente em todas as esferas da sociedade humana, influenciada pela história, pela cultura, nas diferentes instâncias e espaços, estando intrinsecamente ligada à realidade por elas vivenciada. Pimenta (2011, p. 55) afirma que a educação é “uma prática social humana, um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade”. À medida que é transformada pelos sujeitos que a investiga, também os transformam na sua prática social.

O homem, sujeito histórico, carrega consigo o poder de modificá-la e fica à disposição, consciente ou não, de por ela também ser modificado. A educação constitui o homem, e ele é constituído pela educação, em suas relações com outros homens. Pimenta (2011, p. 33) conceitua ainda:

A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito de conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

De acordo com a Lei 9394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 1º “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, não está presente apenas nas instituições formais de educação.

A construção social de um determinado povo é aqui entendida como educação.

O ato educativo é concebido como transmissão cultural e integração do indivíduo na sociedade, reproduzindo um modo de vida, características e normas sociais da organização coletiva por meio de uma espécie de impregnação cultural. Essa impregnação não está necessariamente ligada a uma explícita intenção de educar, que é algo historicamente mais recente (VEIGA, 1997, p. 44).

Assim, entendemos que a educação existe em lugares que não possuem espaços físicos denominados escolas, ou salas de aula.

Concordamos com Pimenta (1997), quando afirma que o homem se faz homem através da educação. Para existir e convivermos socialmente é que somos educados, seguindo os valores estabelecidos historicamente pelo grupo social do qual participamos espacialmente, seu objetivo é:

A humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência (PIMENTA, 1997, p. 84).

De acordo com Pimenta (1997, p. 85) “o homem e o seu mundo, são uma entidade dialética unitária e indissolúvel”. Então, a educação é um processo dialético de evolução do homem situado em uma determinada sociedade.

Concordamos com essa perspectiva de educação como nos ensina Brandão (2007) quando afirma que não há uma única forma de educação e a escola não é o único lugar em que ela acontece.

A escola surge com os burgos no século XIII e expande-se à medida que é constituído o capitalismo nos séculos V, VI, VII e VIII. Culmina, como instituição, com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Porém, como instituição formal de educação, é um espaço recente na história humana, e mesmo depois de institucionalizada até o século XIX pensava apenas na instrução da elite, então historicamente a intenção de instruir a massa surge na Europa somente após a revolução francesa. A massa trabalhadora até então, não tinha acesso à educação formal, eram educados somente de forma informal.

De acordo com Saviani (1994), a escola nasce na antiguidade para atender às necessidades de uma classe que não precisava trabalhar para garantir a sua sobrevivência. Esses viviam no ócio, dependiam do trabalho dos outros. Dessa afirmação de Saviani, pode-se afirmar que a escola surge em uma sociedade classista, como uma instituição elitista, voltada para atender à demanda dos nobres. Nessa época, a educação formal era voltada para as classes dominantes, que pensavam a sociedade, separação clara entre o pensar e o fazer.

Séculos passaram e na década de 90, os organismos internacionais (como a UNESCO, por exemplo) se reuniram em Jontiem, para elaborarem a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, reafirmando o direito a educação para todos os indivíduos, e explicitando o quanto a educação formal ainda estava distante da realidade de muitas pessoas.

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 2).

Foram estipuladas metas, um plano de ação para superar esse quadro. Estamos no ano de 2013, e a realidade não parece tão distante em dados qualitativos. Existe ainda um discurso plural sobre a escolarização de todos, e a defesa da escola pública e de qualidade de acesso universal, explicitando um aparente consenso do conceito de qualidade. Mas observamos, na prática, como educadores, que o descaso e a falta de políticas públicas que tenham real interesse numa proposta de escola pública de qualidade para os que mais precisam não ocorre de fato, até porque faltam investimentos e políticas de valorização da mesma.

De acordo com Franco (2012, p. 39):

A escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao *para que* estudar.

Precisamos mudar essa realidade e transformar a escola em uma instituição democrática do saber. Frente a tudo isso, observando a realidade escolar vivenciada pela escola na atualidade, percebemos que houve avanços quantitativos em relação à educação da massa, mas ainda há distância entre a escola real e a idealizada pelos grandes pensadores críticos da área educacional. Mas acreditamos nessa pesquisa na capacidade dos professores, sujeitos sociais, contribuir para uma real transformação da escola e da universidade. Por isso concordamos com Lima (2012, p. 28):

Compreendemos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho vinculado diretamente ao conhecimento, e à educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então, que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada.

O homem pode ser educado na escola para a emancipação, e não necessariamente ser moldado de acordo com um padrão determinado. E embora, a educação ocorra nas diversas áreas sociais, não se deve desconsiderar o conhecimento escolar, que é necessário e trabalhado pelas instituições formais de educação, dentre elas, a escola, em que todos devem ter livre acesso, a uma educação pública e de qualidade com formação para o conhecimento crítico e

libertador. Além disso, não podemos esquecer a subjetividade que permeia o ato de ensinar, os professores na sua prática deixam evidentes suas concepções, sejam elas políticas, ou sociais. Influenciando ou em outras palavras conscientizando seus educandos.

Gadotti (1998), com seus ideais freireanos, afirma que o professor deve se assumir enquanto um profissional humano, social e político, trabalhando a favor dos oprimidos, utilizando a educação como instrumento de luta, proporcionado aos educandos uma consciência crítica que supere o *sensu comum*, e denuncie o caráter ideológico da educação nos planos: político, social e econômico.

Freire (2011, p 74) defendendo o educando como sujeito de sua própria história afirma: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

A educação, de acordo com Manacorda (2007), é um processo por meio do qual a humanidade elabora, a si mesma, em todos os seus mais valiosos aspectos, sendo um conjunto de práticas, símbolos, técnicas e valores, que são transmitidos de geração a geração através da existência social, pela cultura que se experimenta e vivencia no decorrer das relações, sendo essas formais ou não formais, que é o caso da família e da comunidade em que o indivíduo está historicamente inserido.

Já Imbernón (2001) afirma que o profissional da educação participa na emancipação das pessoas, então mesmo na educação formal pode haver emancipação. Sendo o objetivo da educação, -contribuir para que os sujeitos sociais a se tornarem livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

A educação então, por ser uma prática social, pode ser reelaborada e ressignificada a todo momento, e os educadores através de sua práxis podem emancipar, educando para a liberdade, e autonomia, tornando os educandos sujeitos críticos de sua realidade.

Sendo a educação, o objeto de estudo da Pedagogia, é imprescindível acrescentarmos as nossas reflexões sobre essa ciência.

2.5 Pedagogia: ciência da educação.

Iniciamos esse estudo conceituando a educação, como prática social para expor o que defendemos ser a Pedagogia, compreendida aqui como ciência da educação, sobre isso Libâneo (2012) afirma:

Um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo globalizado do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas. A Pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É a teoria e a prática da educação. (LIBÂNEO, 2012, p. 38).

Em pesquisas anteriormente realizadas por Sátiro (2008), verificamos que a Pedagogia é mal interpretada pelos próprios pedagogos, que por vezes desconhecem sua cientificidade, o que coloca em questão: o que é a Pedagogia, epistemologicamente falando?

De acordo com Libâneo (2011), existe um desprestígio social da profissão do professor, e esse é resultado do desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico. Afirma ainda:

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, conduzido durante um bom tempo por docentes ligados às ciências sociais, ao receber considerável marca da reflexão sociológica (tradição, aliás, provavelmente herdada dos pioneiros da educação nova), promoveu a socialização do pedagógico e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos. E, assim, não é de surpreender que, nas faculdades de educação em que esse fenômeno ocorre de forma mais explícita, desenvolva-se a concepção de ciências da educação (no plural) para a formulação do currículo. O curso de pedagogia fica apenas no nome, uma vez que desaparece qualquer núcleo científico em torno de um campo de conhecimento próprio. (LIBÂNEO, 2011, p. 90).

Essa hipótese de Libâneo, explica porque muitos imaginam possuir o conhecimento pedagógico, mesmo não sendo pedagogos, retirando a cientificidade da Pedagogia. Sobre isso Saviani (2012) expõe que o caminho para equacionar o problema do espaço acadêmico da Pedagogia começa pelo resgate de sua tradição teórica, e sua íntima relação com a educação.

A Pedagogia não está intrínseca na formação de todos os profissionais, a Pedagogia é uma ciência específica, porque, como afirma Pimenta (1997), ela tem um objeto específico de estudo, que é a educação.

Pimenta (1997) defende a Pedagogia como ciência da prática e para a prática da educação:

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção de saberes – no confronto com os saberes teóricos. Pelo processo de reflexão dessa prática como prática social histórica tomada como totalidade. E volta-se a prática a partir da qual e para a qual, estabelece proposições. (PIMENTA, 1997, p. 47).

A Pedagogia é uma ciência reelaborada pelos professores constantemente, porque existe um diálogo ou um confronto recíproco entre o que é vivenciado em sala de aula, e o que se pensa sobre o que deve ser praticado nesse espaço. E desse confronto emerge uma pedagogia reconstruída e reflexiva. Complementando essa definição Schimied – Kowarzik citado por Pimenta (1997) afirma que a pedagogia é uma ciência prática da e para a práxis educacional, admitindo a dialeticidade do real educativo.

Pedagogia (ciência) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia (o que deve ser) e a pedagogia depende de uma práxis educacional anterior. (PIMENTA, 1997, p. 104).

A reflexão, nesse caso, se perpetua, quando os professores na prática, refletem sobre como estão realizando sua práxis, e como acreditam ser correto realizá-la na sala de aula. Dessa reflexão, reelaboram sua prática, num constante movimento dialético entre ação-reflexão-ação.

A ciência da educação (a pedagogia) será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível à ela (a Pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformada. (PIMENTA, 1997, p. 102).

Libâneo (2005) afirma que a Pedagogia é um campo de conhecimento, com corpo teórico, num conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. O conhecimento pedagógico assim, se define pelo campo empírico que é a realidade

educativa, e tem um método de investigação definido que permite uma elaboração sistemática de resultados válidos na compreensão de nossa realidade com o objetivo de transformar a prática docente.

Libâneo (2005) defende ainda que a Pedagogia tem uma tradição epistemológica, toda uma história, uma longa produção que começa desde a antiguidade, e que esta é sistematizada no catolicismo e no protestantismo, no século XVI Comenius, mais tarde Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Na segunda metade do século XIX, o movimento da educação nova que surgiu na Europa, que repercutiu em todo o mundo, e que teve como representante John Dewey.

Libâneo (2005) conceitua a Pedagogia como:

[...] reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas que trata dos objetivos sócio-políticos e dos meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos, ou seja, nas várias instâncias, formais e não formais como é do conhecimento dos educadores.

Brzezinski (2012) afirma que o objeto de estudo da Pedagogia é diferente do objeto de outras ciências da educação. A identidade da Pedagogia tem um domínio próprio, a educação, e o seu enfoque também é próprio, o ato educativo. A autora conclui que a identidade da Pedagogia deve ser buscada, como especificidade epistemológica. Concordamos, nesse sentido, com Brzezinski (2012), pois acreditamos que nenhuma outra ciência pode analisar o nosso objeto de investigação, a educação, de forma a contemplar os nossos anseios, somente uma ciência direcionada especificamente para a mesma, teria como abrangê-la de forma coerente. Assim neste trabalho defendemos que nenhuma outra ciência, pode contemplar de forma ampla o objeto de estudo da ciência da educação, da Pedagogia.

Sendo assim, a autora comenta que nessa linha de pensamento a Pedagogia se utiliza de aportes teóricos de outras ciências como a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a filosofia, a economia e outras e se define pela sua responsabilidade social, a exemplo da medicina. Os investigadores assim sugerem uma vinculação estreita da Pedagogia ao exercício profissional e que,

portanto se vincula à práxis educacional. Assim sendo, a Pedagogia é uma ciência da prática.

2.6 Didática: campo de conhecimento específico da Pedagogia

Nesse trabalho investigamos a Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, por acreditarmos que essa disciplina no curso de formação de professores aproxima os educandos de uma reflexão crítica sobre a escola da Educação Básica, e com essas reflexões podem emergir mudanças significativas no que fazer educativo.

Defendemos nessa pesquisa que a Didática é um campo de conhecimentos específicos da Pedagogia.

2.7 Qual o lugar da Didática na área Pedagogia?

Participando do XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) em Campinas tornaram-se evidentes as preocupações dos pesquisadores da área sobre a epistemologia da Didática a nível nacional, dando para nós impulsos de continuidade para o presente objeto de estudo no Ceará.

Em uma das mesas do referido evento, intitulada: Didática e Prática de Ensino e seu estatuto epistemológico, disciplinar e de práticas, com pesquisadores precursores desse estudo no Brasil e com vastas produções utilizadas como referencial teórico, Libâneo, Candau, Marin, Carvalho, tivemos a oportunidade de ir à fonte de saberes sobre o que aqui defendemos sobre Didática e Pedagogia.

Candau, em sua fala, expõe uma perspectiva crítica e intercultural, que articula a Didática com a diversidade cultural dos sujeitos, considerando a pluralidade dos mesmos, tidos como “pessoas iguais, mas não as mesmas”. E reafirma ser o objeto da Didática o ensinar e o aprender.

O objeto de estudo da didática é o processo ensino – aprendizagem. Toda proposta Didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino-aprendizagem. (CANDAU, 2011, p.14).

Na referida mesa, Libâneo (2012) reafirmou que ainda persistem, na atualidade resistências à Didática, e que a Didática instrumental, informações técnicas de como fazer, desvinculadas do contexto, ainda está presente nos cursos de licenciatura enfatizou em sua fala a relação entre o conteúdo e os processos mentais. E assim, conceitua a Didática: (*idem*).

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é assim, uma disciplina pedagógica. (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Por serem as finalidades educacionais ditas sociais, pode-se afirmar que a Didática movimenta-se dialeticamente na história, se configura e reconfigura constantemente a partir das reflexões vivenciadas e pesquisadas pelos educadores.

Marin (2012) em sua fala conceitua o conhecimento como produto social, relembra a relação indissociável da teoria e da prática na área de Didática, e chama os educadores para não perderem o foco para essa disciplina, pensando o que é, para que serve, como e porquê, conceituando-a como mediadora entre fins e meios, assim:

À Didática é reservada portanto, função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo, preenchendo o vazio histórico. (MARIN, 2005, p. 27).

Utilizando como ponto de partida, conceitos trabalhados no referido evento, defendemos a Didática como área do conhecimento da Pedagogia construída e reconstruída no movimento histórico da realidade por nós vivenciada. Para complementar esse conceito Pimenta (1997) afirma ser a Didática área de estudo da Pedagogia Dialética e intencionalmente desenvolvido pela atividade educativa do professor.

Enquanto teoria do ensino, a Didática é área de estudos da ciência pedagógica, entendida como ciência que estuda a educação como práxis social. Nesse sentido a Didática tem vinculações estreitas com as finalidades da educação historicamente situada. Sua tarefa é estudar cientificamente o ensino nas suas determinações sociais. (PIMENTA, 1997, p. 114).

Pimenta (1997) afirma ainda que a investigação didática não está restringida ao ensino na sala de aula, mas envolve as suas relações com a sociedade, isso porque nele está presente a unidade entre os fins sociais da educação e o que se ensina.

A Didática entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem (teoria do ensino-aprendizagem), contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina do curso traduz-se em um processo de ensino-aprendizagem – objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização. (PIMENTA, 1997, p.120).

Sobre o que foi até aqui exposto Veiga (2004, p. 52) afirma que não há consenso quanto ao objeto da Didática. “Para alguns, é o processo ensino-aprendizagem ou o ensino, para outros, a aula, a prática pedagógica, o trabalho docente, ensino com prática social concreta”.

Acreditamos nessa pesquisa na perspectiva da Didática como área de estudo específica da Pedagogia, campo de conhecimento que investiga o processo de ensino em suas várias dimensões, política, social, humana, técnica e cultural, exige saberes que só através da Pedagogia é possível a sua construção.

Nesse estudo analisamos entre outras questões, o que é ensinado na disciplina de Didática dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará e concluímos inicialmente de acordo com o que foi exposto teoricamente até o momento, que existe uma relação dialética e complexa entre a educação, a Pedagogia, a Didática, e a escola da Educação Básica. E o professor de Didática, como ser da práxis, pode contribuir através do processo de ensino, para uma formação emancipada, contextualizada e crítica dos futuros docentes que irão atuar na Educação Básica. Portanto, do ensino do professor de Didática emergem inovações nas práticas educativas da escola.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA NO BRASIL

Nesse estudo sobre a disciplina de Didática no Ceará, escolhemos realizar nossa pesquisa de campo, apenas nas universidades públicas, pois acreditamos serem instituições que proporcionam formação sólida para além do mercado de trabalho, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo realizar uma breve retrospectiva histórica da universidade pública, do curso de Pedagogia e da Didática no Brasil, inserindo também um pouco da história de cada instituição pesquisada, apresentando assim, os espaços que foram escolhidos para a pesquisa realizada.

3.1 As universidades públicas no Brasil

Saviani (2004) nos relata que as universidades surgiram inicialmente na Idade Média, a partir do século XI. “A universidade de Bolonha, considerada a mais antiga, data do final do século XI, mais precisamente, do ano de 1088. (SAVIANI, 2004. p. 29).

Décadas após a criação da primeira universidade da história da humanidade, em meados de 1789 inicia-se a Revolução Francesa, proclamando os princípios universais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" que marcaram o início da Idade Moderna. A Revolução Francesa repercutiu em mudanças sociais, políticas, que refletiram também em transformações educacionais. A partir do século XIX, período após a revolução, inclusive, a instrução popular começa a ser pensada como direito de todos, e os governantes começam a propor mudanças sobre a problemática da organização e generalização do ensino das massas nas escolas primárias.

A situação no Brasil era de atraso se comparado aos países da Europa, Portugal não tinha interesse de introduzir quaisquer avanços, visto que o nosso país era tido apenas como colônia de exploração, o que iria mudar em 1808, quando a corte portuguesa se instala na cidade do Rio de Janeiro. Fávero (2006) afirma que a

história da criação da universidade no Brasil revela, inicialmente, certa resistência por parte de Portugal, talvez refletindo exatamente sua política de colonização, e também por parte da elite brasileira, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado o ingresso de seus descendentes nas universidades da Europa para realizarem os estudos superiores.

A Coroa portuguesa não permitiu, no século XVI, que os jesuítas criassem universidades dentro da colônia. Assim, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Fávero (2006) nos ensina que na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal, o que ocorreu em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, em que o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). É considerada a primeira universidade oficial criada no Brasil, nove séculos atrasados em relação à mais antiga universidade da humanidade (Universidade de Bolonha).

3.1.1 A Universidade Estadual do Ceará (UECE): Histórico da instituição e criação do curso de Pedagogia²

Criada com a Lei número 9.753 de 18 de outubro de 1973, que autorizou o Poder Executivo instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE.

A UECE foi criada com a resolução número 2 de 05 de março de 1975 do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto número 11.233, de 10 de março do mesmo ano, e teve incorporada ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, além da Televisão

² Informações disponíveis em: <http://www.uece.br/uece/index.php/conhecuauece/institucional>

Educativa Canal 5. Ao firmar-se como Universidade, transformou essas Escolas em seus primeiros Cursos de Graduação aos quais outros foram somados.

Sua instalação foi concretizada somente em 1977, tempo em que procurou direcionar seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará, naquela época: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária).

Com a Lei n o 10.262, de 18 de maio de 1979 e do Decreto n o 13.252 de 23 de maio do mesmo ano a FUNEDUCE foi transformada em Fundação Universidade Estadual do Ceará- FUNECE, atualmente é uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade Jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto no 11.233 de 10 de março de 1975.

Nos anos de 1994 seu curso de Pedagogia foi reconhecido pela Resolução do CEPE n° 743/94 de 03/05/94.

3.1.2 A Universidade Federal do Ceará (UFC): Histórico da universidade e do curso de Pedagogia³

A Universidade Federal do Ceará - UFC é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação que foi criada em 16 de dezembro de 1954, através da Lei no 2.373.

O Curso de Pedagogia da UFC surgiu articulado com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei 3866, de 25/01/1961. Em 1963, até meados de 1968, funcionou como departamento de Educação. Esse curso começou a funcionar no primeiro semestre de 1963. A primeira turma de pedagogos diplomou-se em 1966 e era composta de 14 alunos.

Com a Reforma Universitária de 1968, antecipada pelo Regimento de 1964, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC, por causa da influência

³ Informações disponíveis em: <http://www.ufc.br/acessoainformacao/institucional/21-historico>

do prof. Valnir Chagas. O Departamento de Educação é separado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e é criada a Faculdade de Educação, em 16/12/1968, funcionando a princípio com um departamento – Teoria e Fundamentos – e depois com dois departamentos – Teoria e Fundamentos e Método e Técnicas.

Em 1973, a Faculdade de Educação é desfeita, para tornar-se novamente Departamento de Educação integrado do CESA (Centro de Estudos Sociais Aplicados), como consequência da nova estrutura da UFC, dentro do modelo da Reforma Universitária.

Na década de 80 o curso de Pedagogia da UFC começa a ter uma nova perspectiva para a formação de um educador mais crítico e mais voltado para a problemática sócio-político-econômica da realidade brasileira. Este período, caracteriza-se pela recuperação de um referencial teórico globalizante (desgastado pela formação especialista), crítico e comprometido com a educação popular.

Em 1984, é extinto o CESA e novamente criada a Faculdade de Educação, articulando três departamentos: Fundamentos da Educação, Teoria e Prática de Ensino e Estudos Especializados.

3.1.3 A universidade Estadual Vale do Acaraú – Campus Sobral (UVA): histórico da universidade e do curso de Pedagogia⁴

Em 1968 a Lei Municipal Nº 214 de 23/10/1968 é sancionada, e é criada a Universidade Vale do Acaraú. Em meados de 1984 - O Poder Executivo Estadual através da Lei Nº 10.933 de 10/10/1984 cria sob a forma de Autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, vinculada a Secretaria de Educação, com sede no Município de Sobral e jurisdição em todo o Estado do Ceará. Com a criação da Autarquia são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral.

Em 1933 a Universidade Estadual Vale do Acaraú é transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à então Secretaria da

⁴ Informações disponíveis em: <http://www.uvanet.br/>

Ciência e Tecnologia, através da Lei Nº 12.077-A de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial do Estado - DOE de 22/04/1993. A Lei nº. 13.714 de 20/12/2005 alterou a denominação da Secretaria da Ciência e Tecnologia para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE).

A UVA é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer nº. 318/94 de 08/03/1994, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e sancionado pela Portaria Ministerial nº. 821 de 31/05/1994 do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994.

O processo de implantação do curso de pedagogia da UVA teve início em 1979 quando através do processo N-2229/79, o Presidente do Conselho Diretor da Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú solicitou a abertura de um Curso de Pedagogia, a ser ministrado pela Faculdade de Educação, criada e mantida pela Fundação.

3.1.4 A Universidade Regional do Cariri (URCA): Histórico da universidade e do curso de Pedagogia⁵

A Urca foi fundada a partir de três centros de ensino superior: Faculdade de Filosofia e Ciências Econômicas, Faculdade de Direito do Crato e Faculdade de Ciências tecnológicas de Juazeiro do Norte. Criada pela Lei Estadual n.º 11.191/86 e autorizada pelo Decreto Presidencial n.º 94.016, tendo sido instalada oficialmente em 07 de março de 1987, a URCA integra o Sistema de Ensino Superior do Estado, vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia.

Teve sua origem, como instituição universitária ligada à antiga Faculdade de Filosofia do Crato, primeira instituição de ensino superior do interior do Estado do Ceará e da cidade do Crato. Fundada em 06 de fevereiro de 1959, sob a direção da Fundação Padre Ibiapina ligada à Diocese do Crato, a Faculdade de Filosofia do Crato passou a oferecer quatro cursos de graduação: História, Pedagogia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas legalmente reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação e em convênio com a Universidade Federal do Ceará.

⁵ Informações disponíveis em: <http://www.urca.br/portal/>

Sediada nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Iguatu, Barbalha, Santana do Cariri e Campos Sales, a URCA atende a uma comunidade de aproximadamente 9.000 (nove mil) estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e Pós-Graduação lato e *stricto sensu*.

3.2 A formação de professores e o curso de Pedagogia no Brasil

De acordo com Saviani (2009), após a Revolução Francesa deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. As escolas normais que deram origem ao curso de Pedagogia.

No Brasil, segundo Saviani (2008), durante o período colonial não existiu preocupação explícita com a questão da formação de professores. Afirma também, que essa preocupação aparece pela primeira vez, com a Lei das escolas das primeiras letras (instrução primária), promulgada em 15 de outubro de 1827, que estipulava o ensino pelo método mútuo.

Um detalhe ressaltado por Saviani (2008) é o artigo 4º dessa lei, que determina a formação dos professores através do método mútuo às próprias custas, demonstrando, desde esse tempo, que os professores já sofriam desvalorização profissional, visto que tinham que custear do seu próprio bolso sua formação.

Saviani (2008) afirma ainda que no Brasil a questão de se pensar a formação dos professores surge de forma explícita, somente após a independência (1822), período no qual se começa a cogitar a organização da instrução popular. Até então, tinha acesso à instrução escolar apenas a classe dominante, e o número de professores era suficiente para tal demanda. Com a progressiva universalização da escola, fruto da Revolução Francesa, surge a necessidade de uma grande quantidade de professores, para educar o “*povão*”. Começa assim, a germinar uma preocupação sobre a formação desse profissional.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de escolas normais. (SAVIANI, 2008, p. 2).

O Brasil, mesmo com uma realidade distinta da Europa, tenta segui-la nos moldes educacionais. É importante ressaltar, porém, que as escolas normais desse período, tinham o mesmo currículo das escolas de primeiras letras (instrução primária), ou seja, não consideravam a Didática como disciplina pedagógica, mas somente o conteúdo prevalecia. A formação dos professores iniciava, desconsiderando os conhecimentos pedagógico-didáticos. O que parece na atualidade ser contraditório, afinal sabe-se que o que define um bom professor, não é apenas ter o conteúdo, mas dominá-lo e saber dividi-lo e construí-lo com os alunos, transformando-o em objeto de aprendizagem dos estudantes. Enfim, a formação desses profissionais desde o início era bem escassa de aprofundamento pedagógico.

Após a emergência social de educação da massa, e conseqüente necessidade de formar professores com um novo perfil, a escola normal enfrenta uma nova realidade. Surgem os Institutos de Educação, que posteriormente iriam ser elevados para nível superior.

O curso Normal era direcionado às mulheres, que iriam ter na sociedade o papel de mãe, educadora dos filhos, esposa. Moraes (2007, p. 6) sobre essa questão, afirma que é um fato notório e até senso comum que a figura do professor primário seja quase sempre associada à imagem da “professorinha”, visão repleta de conceitos representados nas origens históricas do curso, que ensinavam às mulheres valores sociais aceitos pelo seu gênero na sociedade em que viviam.

As mulheres enfrentavam nesse período problemas sociais como o machismo e a exclusão da política, para superar buscavam uma única atividade profissional, que era aceita pela sociedade para elas, por seus maridos: a docência. Nessa sociedade patriarcal, cabia ao homem da casa, o pai, sustentar financeiramente a vida de sua família, então não cabia à mulher socialmente essa tarefa. O seu ganho era tido como algo complementar à renda do marido, uma herança histórica que se arrasta na vida de nós professoras: ganhar para complementar a sobrevivência, não para manter.

A Revolução de 1930 é considerada tradicionalmente como marco no período da evolução pedagógica no Brasil. Essa época foi propícia para a manifestação de fatos educacionais surgindo os debates referentes à criação das primeiras universidades brasileiras.

Segundo Saviani (2012) o Decreto nº 1.1.90/39, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturando-a em quatro seções: Filosofia, Letras e Pedagogia, acrescentando a seção especial de Didática. Todos esses cursos eram organizados em duas modalidades: o bacharelado que tinha duração de três anos e a licenciatura (curso de Didática com duração de 1 ano), o tão conhecido e discutido esquema 3+1.

O curso de Pedagogia no Brasil foi instituído em 1939. Expandiu-se e sofreu várias transformações legais e curriculares até os dias atuais. No ano 1939, o curso de Pedagogia formava bacharéis, que alguns autores como Pimenta (2011) denominam “Técnicos em Educação”. Assim, com esse modelo implantado o Técnico em Educação só seria licenciado se cursasse mais um ano de Didática.

Saviani (2012) nos ensina que essa estrutura do curso de Pedagogia prevaleceu até a aprovação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Lei nº 4.4024, de 20 de Dezembro de 1961.

Em 1962 o curso de Pedagogia é modificado pelo Parecer nº 251, da autoria de Valnir Chagas, em que foi regulamentada a duração do curso em quatro anos, incluindo nesse período tanto o bacharelado quanto a licenciatura, que poderiam ser cursados ao mesmo tempo e não mais aguardando o período do esquema 3+1.

A legislação posterior, em atendimento à Lei nº 4.024/61 (LDB), mantém o curso de bacharelado para a formação do pedagogo (Parecer CFE 251/62) e regulamenta as licenciaturas (Parecer CFE 292/62). Parecer 252/69 – a última regulamentação existente - abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do parecer CFE 251/62. Com suporte na ideia de “formar o especialista no professor”, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado. (LIBÂNEO, 1996, p. 110)

De acordo com Pimenta (2011) no Parecer CFE 292/62 o pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos cursos ginásial e normal e o

currículo de Pedagogia passa a ser constituído das disciplinas ciências da educação, das didáticas e da administração escolar. Em 1969, com o Parecer CFE 262/69 foi extinta a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e é instituída a ideia de formar especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

Segundo Saviani (2012) o relator do Parecer do CFE em 1969 conclui que não há razões para se instituir mais de um curso, assim os diferentes aspectos da formação do profissional da educação podem ser reunidos em um título geral no curso de Pedagogia, sendo subdivido em uma parte comum e outra diversificada, uma de base comum e outra implicada em diversas modalidades de capacitações, as então conhecidas, habilitações.

O autor nos lembra ainda que a reforma do Ensino Superior decorrente da Lei nº 5.540/68 e do Decreto nº464 de 1969, extinguiu o regime seriado e introduziu o que até hoje permanece no curso, a matrícula por disciplina e o regime de créditos, com disciplinas semestrais, com isso diferenciou também os cursos de curta e de longa duração.

Libâneo (1996) afirma que depois desses pareceres as iniciativas de repensar o curso de Pedagogia e as licenciaturas surgem na segunda metade da década de 70, e essas envolveram organismos oficiais e entidades independentes. Até porque, o regime ditador presente durante o período da Ditadura militar, obscureceu o progresso em todas as áreas, e com a educação não foi diferente.

Na década de 70 são impulsionadas pesquisas na área de educação, uma rica produção que configura a atividade de pesquisa científica em educação. Dessa forma se efetiva a atividade de pesquisa científica na área de educação no nosso país. A escola assim é considerada de acordo com Pimenta (2011, p. 13) como um fenômeno social e passa a ser, a partir de então, um objeto de curiosidade e investigação.

No final dos anos 70 surge um movimento de redefinição do curso de Pedagogia e de sua identidade profissional.

No passar da década de 80, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), produz muitas reflexões, realizando diversos

encontros e propõe a participação de educadores de vários estados na definição da política educacional.

Na década de 1990, retorna o debate sobre a identidade do curso de Pedagogia. Libâneo (2012, p. 23) recorda desse período de discussão identitária da Pedagogia como curso e assegura:

Nos encontros, realizados anualmente, tanto pela Comissão Nacional como pela ANFOPE, as discussões eram feitas em grupos que tratavam: 1) do Curso Normal, da Pedagogia, das Licenciaturas. Ou seja, tínhamos aí a compreensão de que a Pedagogia era diferente das Licenciaturas. Minha participação nesse movimento sempre esteve ligada com a formação em Pedagogia, no sentido de formação pedagógica para os licenciados, mas compreendendo a possibilidade de formação também em bacharelado, o que não se alinhava com a posição hegemônica.

As regulamentações do curso de Pedagogia permanecem a mesma, até a aprovação da nova LDB, 9394/96, que formalmente só foi alterada com as novas Diretrizes curriculares Nacionais, homologadas 10 anos depois.

A nova LDB, a Lei 9394/96 em seu artigo 64 que define:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, Art. 64. p. 472)

Seguindo essa determinação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, nº 1, de 2006) em seu artigo 2º afirma:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nosso objetivo nessa pesquisa não é adentrar tais discussões, mas defendemos o Curso de Pedagogia para além do magistério, por acreditarmos que a formação do curso na atualidade, deixa lacunas que perpassam toda a vida profissional do pedagogo.

Em estudos anteriores (monografia) ouvindo colegas de profissão, pedagogas, verificamos através de suas falas, que a Pedagogia, mesmo nos dias atuais, é interpretada, enraizada de conceitos arcaicos, como na Grécia antiga, pedagogos são aqueles que conduzem as crianças, paidós (criança) e agogé (condução). Indagada sobre o que era a Pedagogia, uma das entrevistadas afirmou:

Pedagogo é o condutor do educando (Criança). Aquele que auxilia, ajuda o aluno a descobrir conhecimentos. (Professora 1).

Se um pedagogo restringe a Pedagogia desse jeito, imagine os outros profissionais, que não têm a visão do objeto específico dessa ciência. Defendemos nessa pesquisa o Pedagogo como um profissional, intelectual reflexivo com conhecimentos específicos da Pedagogia, que outras ciências não contemplam em suas formações.

Acreditamos que não se pode considerar a Pedagogia como um curso que prepara para o casamento, ou para ser mãe, mas uma ciência que tem objeto específico, e que tem na prática a sua explicitação.

A Pedagogia se aplica ao campo teórico-investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim o curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (FORUMDIR, 2003, p. 3, citado por CAVALCANTE: 2005).

Portanto, é necessária uma discussão crítica sobre a identidade do curso de Pedagogia, que nada tem a ver com extensão da família, mas sim uma profissão, exercida em espaços escolares e não escolares. Ainda hoje esse curso é muito distorcido socialmente, considerado como o curso preparatório “para ser tia”. Preconceito que se estendeu desde a Escola Normal que era destinada inicialmente para homens e mulheres, mas teve adesão somente feminina, tornando-se com o tempo um fenômeno de feminilização do magistério.

Defendemos nesse estudo, que o profissional pedagogo deve combater os preconceitos enraizados e propagados no meio social, para progredir a conscientização da valorização profissional do curso, determinando socialmente a

sua identidade, para o reconhecimento econômico e social desse na educação. Mas para isso é necessário que cada educador faça a sua parte, não aceitando más condições de trabalho, baixos salários, exigindo e lutando por igualdade de direitos conquistados historicamente.

Ao longo do curso de Pedagogia deve ser construída coletivamente a Pedagogia como ciência e o pedagogo como profissional, determinando socialmente uma identidade crítica frente ao mercado de trabalho, mas profissionais com contas para pagar e com necessidades humanas para manter como saúde, moradia e alimentação, entre outras. Acreditamos que ainda existe na atualidade uma lacuna na formação desses profissionais.

A Pedagogia de acordo com Houssaye (2004) é uma reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa, sendo o pedagogo um prático - teórico da ação educativa, aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. E nessa produção específica da relação teoria e prática em educação, esse profissional da docência cria, inventa e se renova dia a dia.

Historicamente é construída no meio social a desvalorização da Pedagogia, fator explicado desde o surgimento do curso, ou até pela associação do mesmo ao gênero feminino. Não se pode colocar em esquecimento o curso Normal, que deu origem ao curso de Pedagogia, ou o surgimento da preocupação da formação de professores no Brasil para chegarmos até os dias atuais.

3.3 Didática: fundamentos teóricos, epistemológicos, percurso histórico, e mudanças legais: possibilidades contemporâneas

A palavra didática tem origem na expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que é traduzida como “arte ou técnica de ensinar”. Tem o seu surgimento com a publicação do livro de Comênio, Didática Magna, que ficou conhecido como pai da didática, por sua ideia de querer criar um método de *ensinar tudo a todos*. A didática desde o início e na maior parte de sua trajetória esteve ligada a questão do método, ou técnicas de ensinar, de acordo com Castro (1991) o adjetivo, didático ou didática, é um termo que na Grécia antiga já tinha significado semelhante ao que conhecemos atualmente, estando relacionado com a prática de

ensino. Na atualidade, porém, após anos de discussões sobre a área da didática, há uma compreensão sobre as várias dimensões dessa disciplina, dentre elas a política, social, cultural e humana.

A Didática ainda é um campo de conhecimentos repleto de divergências entre seus pesquisadores, mas é compreendida predominantemente na contemporaneidade como área de conhecimento que investiga o processo de ensino, uma área de pesquisa que investiga as práticas educativas da escola. No currículo dos cursos de licenciatura, é um dos componentes curriculares, ou uma das disciplinas, que tem a preocupação de formar os futuros professores para a prática pedagógica crítica, emancipatória e autônoma de ensino, com seus afazeres diários, contemplando o “que fazer” ou “ensinar”, como fazer isso (dimensão técnica), “para quem ensinar” e “porque” o fazer (dimensão política e social), considerando a diversidade do processo de ensino e aprendizagem (dimensão humana) e os contextos sociais e culturais em que o ensino está inserido.

Nesse aspecto, concordamos com Candau (2011) que defende o caráter multidimensional, contextualizado, intercultural da didática, e convida os professores dessa disciplina a superarem a sua perspectiva meramente instrumental, em que é considerada apenas a dimensão técnica, para incorporarem temáticas relativas ao saber escolar, o multiculturalismo, e as várias dimensões do “fazer educativo”.

Pimenta (2012) nos relata que a Didática como disciplina nos cursos de formação de professores possui uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem de forma crítica diante da sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. Para a autora, a didática cumpre esse papel de conscientização, trazendo contribuições teóricas para análise, compreensão, e interpretação do ensino situado em diferentes contextos, através da pesquisa da realidade, a didática aponta possibilidades de superação dos problemas reais da escola.

Nesse mesmo pensamento Libâneo (2012, p. 8) defende:

Não há Didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes correspondem (não há conteúdos fora dos métodos de acessar a esse conteúdo); não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora da transformação das relações do aluno com o conteúdo); não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos.

A Didática assim, é identificada nas produções contemporâneas em suas várias dimensões, sempre relacionada às concepções de sociedade, educação, cultura, Pedagogia.

Acreditamos, nesse estudo, que para compreender a abordagem da Didática na atualidade, seu percurso enquanto área pedagógica, é necessário conhecer um pouco de sua historicidade, situando-a no cenário educacional do contexto brasileiro.

3.3.1 Historicidade e contextualização da Didática a partir do século XVII: Os caminhos e descaminhos da Didática

Um mesmo fenômeno educativo permite várias interpretações, que estão também contextualizadas numa realidade social, histórica, cultural, e política. Depende ainda, da visão, história de vida e experiências de quem interpreta tal fenômeno.

Neste item, pretendemos adentrar os relatos históricos dos caminhos e descaminhos percorridos pela Didática, partindo do contexto educacional mundial a partir do Século XVII para o cenário brasileiro desde o período jesuítico até a contemporaneidade, identificando em cada cenário a Educação, a Pedagogia e a Didática.

3.3.2 Didática: de Comênio à crítica da Pedagogia Tradicional

No século XVII, Comênio propõe reformas para a escola e o ensino, contrapondo-se a ideia de educação da época. Em 1657 publica uma de suas obras mais conhecidas, a *Didática Magna*, na qual são trazidas ideias para uma educação universal, Comênio queria “ensinar tudo a todos”.

Marques (2010) afirma que esta obra é um marco na história da educação e das reformas sociais, pela inspiração de “escola pública”, ideia de uma escola para todos. A *Didática Magna*, hoje uma obra clássica no cenário educacional, proporcionou para Comênio o título de precursor da “Pedagogia moderna” e o “pai da didática”.

Mas Candau (2012) critica o formalismo lógico presente na obra de Comênio, que considera a *Didática* como um artifício ou método universal de “ensinar tudo a todos”. Para a autora a postura de Comênio gera a crença numa Teoria de Método Único, supervalorizando o método em detrimento do sujeito da aprendizagem, dos diferentes conteúdos e contextos educacionais:

A ênfase é colocada no aspecto lógico como estruturante do método didático. Nem os sujeitos, nem o conteúdo, nem o contexto onde essa prática pedagógica acontece são considerados como estruturantes ou, pelo menos, não são considerados explicitamente, analiticamente, como estruturantes do método didático. Candau (2012, p. 33)

A autora defende a superação dessa visão reducionista do método didático, para uma maior articulação entre forma e conteúdo, considerando essa uma questão central e clássica para o enfrentamento dos desafios existentes na perspectiva do desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica, e para isso considera o confronto com as diferentes correntes pedagógicas de fundamental importância nesse processo de construção de uma nova *Didática*.

...o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem negar nenhum deles. Candau (2012, p. 35).

A autora defende assim, uma Didática contextualizada e historicamente situada, superando a ideia de um método único para todos.

Nesse trabalho pretendemos acompanhar teoricamente a proposta de autores renomados na área de Didática na visão crítica da Pedagogia rumo a uma nova Didática, dando a oportunidade para os professores de Didática das universidades públicas do Ceará exporem o que é ensinado nessa disciplina no curso de Pedagogia. Para tanto, sentimos a necessidade de apresentar as diferentes correntes pedagógicas vivenciadas no Brasil, para num momento futuro dessa análise científica considerar o confronto delas na construção de uma Didática crítica e revolucionária da realidade social atual. Iniciamos com a historicidade da Didática no Brasil.

3.3.3 A Didática no Brasil

De acordo com o pensamento de Fusari e Franco (2010) há 355 anos surgia uma proposta ou utopia da criação de um método que fosse capaz de *ensinar tudo a todos*, na qual Comenius, precursor desse pensamento, convidava os educadores a pensarem na questão educacional. Dessa forma, nascia a Didática, que, mesmo articulada com as circunstâncias e os momentos históricos da humanidade, pode ser considerada desde o princípio como a *ciência do ensino; arte do ensino; uma teoria da instrução; uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares*. Fusari e Franco (2010, p. 7). Estando sempre articulada com as questões postas pelo processo de ensino.

Em um dos textos clássicos para os estudiosos de Didática, Veiga (2004) faz uma retrospectiva histórica da Didática no Brasil, abrangendo-a em duas partes de 1549 até 1930, período em que a autora discute o papel da disciplina de Didática antes de ser incluída nos cursos de formação de professores de nível superior e o período de 1930 até a década de 80, após essa inclusão. Deixando explícito que no Brasil a trajetória da didática iniciou antes de ser inserida nos cursos de formação de professores.

Veiga (2004) faz uma interessante relação entre o contexto social econômico vivenciado pelo Brasil, iniciado com os principais educadores da colônia, os jesuítas e o papel da escola dentro desse contexto, que tinha a função educativa de catequizar e instruir os índios. Deixando evidente, que existia paralelamente, já nesse período, outro tipo de educação, mas que era direcionada apenas para a elite colonial. Isso porque paralelo a proposta de ensino direcionada para catequizar os índios, tinha o plano de instrução de Santo Tomás de Aquino, direcionando a educação da elite da colônia.

A tendência da Pedagogia Tradicional, na vertente religiosa, utilizava a Didática para propor um modelo educacional de aculturação, utilizando-a como instrumento de dominação, e representava rigorosamente os interesses da elite colonial.

Nesse cenário, de Educação jesuítica, o *Ratio studiorum* era o método pelo qual a instrução se substanciava. *A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida de colônia.* (VEIGA, 2004, p. 34).

Sobre isso Saviani (2011, p. 58) afirma:

As idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Na vertente religiosa, não existia uma disciplina denominada Didática, mas um conjunto de regras e normas impostas pelo *Ratio studiorum* que orientavam o processo de ensino e aprendizagem, sobre a didática nesse período Veiga (2004, p 36) afirma:

A Didática é compreendida como um conjunto de regras que visam assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente. A atividade docente é entendida como inteiramente autônoma em face da política, dissociada das questões entre escola e sociedade. Uma didática que separa teoria e prática.

Essa concepção predominou, até a expulsão dos jesuítas. Deste acontecimento em diante, uma nova realidade educacional é impulsionada no Brasil na era Pombalina – A vertente Leiga da Pedagogia Tradicional, na qual ocorre uma abertura para o ensino realizado por professores leigos. E assim, se estende do império à república.

A ação pedagógica desse período é marcada pela substituição do modelo jesuítico de educação, que tinha como conhecimento verdadeiro as escrituras bíblicas, pelo conhecimento sobre as leis da natureza, a visão mecanicista e dogmática é substituída por uma visão racionalista pautada na lógica, novas ideias advindas das reformas pombalinas, em Portugal:

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o Século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres. (SAVIANI, 2011, p. 103).

No Brasil, de acordo com o mesmo autor, as mudanças propostas pelas reformas pombalinas enfrentaram várias dificuldades, dentre elas a escassez de mestres em condições de direcionar as aulas régias, a insuficiência de recursos econômicos, e o isolamento cultural da colônia pelo temor de propagação de ideias emancipatórias.

A Didática era alienadora e conteudista. André e Oliveira (1997, p. 8) afirmam que:

Do século XVII, com a *Didática Magna* de Comênio, até o princípio do século XIX, as preocupações principais da área da Didática eram as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados pelos homens. Do século XIX até a primeira metade do século XX, essas preocupações vão se reduzindo ao estudo de métodos e técnicas para ensinar, desvinculado de preocupações com finalidades, propondo-se o método experimental na pesquisa, para a construção do saber didático, e, no ensino, à luz do escolanovismo, a substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos métodos ativos.

Getúlio Vargas, nos anos 30, como chefe do governo provisório, governou o Brasil sem constituição, nesse período constituiu o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Dois anos após, em 1932, é lançado o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que deu início a uma abertura para mudanças no cenário educacional, afinal a sociedade já não era a mesma, agora urbana e industrial.

A Pedagogia Tradicional e seu constante fracasso educacional torna-se um problema e as críticas a esse modelo começam a dar origem ao pensamento de que o problema estava no método de ensinar, surgindo dessa forma, o que conhecemos como Escola Nova.

Em 1934, Getúlio Vargas é eleito indiretamente pela Assembléia Constituinte e assume a presidência do Brasil, quatro anos após a Revolução de 30 que iniciou uma nova fase política e econômica na história mundial refletindo em mudanças no contexto brasileiro. A constituição de 1934 garantiu direitos sociais, o voto universal e secreto, a abertura sindical, a liberdade de expressão. A educação, prática social dinâmica dialogando com esse cenário, refletiu tais transformações.

Durante o período de maior influência das ideias da escola nova é pensado um novo modelo de educação. A sociedade continua classista, para o ideário escolanovista a escola tinha o objetivo de formar um homem ideal, livre, autônomo, próprio da classe dominante. Para essa concepção o ensino era centrado no educando, valorizando suas características individuais. Continua a Didática alienadora, tratando os problemas escolares distantes dos problemas sociais, mas além de alienadora, agora também limitava aos professores uma formação técnica, e no ensino teoria e práticas justapostas.

Veiga (2004) afirma que a Didática nesse momento é entendida como um conjunto de *ideias e métodos*, evidenciando a dimensão técnica do processo de ensino, e ignorava o contexto sócio-político-econômico. Afirma ainda que a origem

da Didática como disciplina nos cursos de formação de professores em nível superior está diretamente ligada à criação da primeira universidade brasileira em 1934, e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que funcionava de acordo com o modelo Francisco Campos.

Em 1939, a Didática se torna obrigatória para obtenção do título de licenciado, surge como curso e como disciplina nos cursos de formação de professores. Sobre isso André e Oliveira (1997, p. 8) afirmam:

Pelo Decreto – Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939, a Didática aparece na complementação pedagógica obrigatória à obtenção da licenciatura, ao mesmo tempo como curso (envolvendo todas as matérias de formação pedagógica) e como disciplina. Pouco a pouco, o curso de didática vai se extinguindo, até que o Decreto – Lei Nº 9.092, de 26 de março de 1946, acaba definitivamente com sua obrigatoriedade.

Dessa forma, a Didática continua como disciplina nos cursos de licenciatura.

Findada a Segunda Guerra Mundial se inicia o processo de redemocratização no Brasil. Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto pelas forças armadas do cargo na presidência e ocorreu em Dezembro do mesmo ano eleições diretas para presidente, sendo eleito o general Eurico Gaspar Dutra.

Um ano depois, mas precisamente em 1946, o curso de Didática não era mais obrigatório pelo decreto-lei nº 9.053 e extinto foi o esquema três mais um, pelo parecer nº 242/62, do Conselho Federal de Educação que já estava segundo Veiga (2004) de acordo com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases – 4.024/61.

A Didática assim, é introduzida em meados da década de 60 nos cursos de formação de professores sob a forma de Estágio Supervisionado.

É importante frisar que, nessa fase, o ensino de Didática também se inspirava no liberalismo e no pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição de conhecimento. A Didática se voltava para as variáveis do processo de ensino sem considerar o contexto político-social. Acentua-se, dessa forma, o enfoque renovador-tecnicista da didática, na esteira do movimento escolanovista. (VEIGA, 2004, p. 40).

E permanece nesse cenário, quando em 1964 ocorrem mudanças políticas no Brasil, refletindo a esfera mundial, e é iniciado um período sombrio para o povo brasileiro – A ditadura militar.

Na educação para autores como Veiga (2004) nesse período ocorreu um retrocesso didático ou nas palavras da autora um “descaminho” da Didática. A partir desse período a Escola Nova entra em crise, dando origem a Pedagogia Tecnicista.

Shiroma *et al.* (2002) citados por Santos (2009) afirmam que o Regime Militar deixou fortes resquícios insatisfatórios na educação, isso porque nessa época foram diminuídos drasticamente os recursos para a educação. Chegando à década de 80 com os seguintes índices: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola.

O método tecnicista demonstra sua ineficiência, ou eficiência, visto que não era de interesse de quem estava no poder educar para a conscientização da população, distanciando a esfera política vivenciada da educação escolar.

Na Didática tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. A Didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino – aprendizagem. (Veiga, 2004, p. 41).

O modelo fabril se instalava, educando trabalhadores acríticos da realidade por eles vivenciada.

Nesse cenário, podemos afirmar que do século XIX até a metade do século XX, a Didática fica reduzida em preocupações sobre os métodos e técnicas de ensino, alienadora e tecnicista.

Santos (2009) afirma que somente em fins do século XIX e início do século XX, no contexto da Primeira República que o Estado brasileiro oligárquico iniciou um processo de “arrumação” moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista. Nesse período, de acordo com a autora, a educação começou a ser reclamada como necessária ao “desenvolvimento do país”.

Sobre isso, André e Oliveira (1997), defendem que a partir da segunda metade do século XX, são realizadas algumas críticas a Didática tecnicista, e construídas novas alternativas na área, e defendem três grandes movimentos nesse

período: *o da construção da Didática na perspectiva do liberalismo, o da negação dessa Didática e o da sua reconstrução na perspectiva progressista.*

A década de 80 é conhecida na área, pela realização em novembro de 1982 do Seminário *A didática em questão* que se transformou numa referência para a área de Didática no Brasil, por ter sido pioneiro em defender a superação do reducionismo instrumental dessa disciplina na formação de professores. Desse seminário foi publicada a obra clássica organizada por Candau, que, junto com outros pesquisadores da área, de forma pioneira defende o salto qualitativo para uma reconstrução da Didática que proporcione a formação de professores críticos-reflexivos. Candau propõe a substituição da didática instrumental para a didática fundamental.

Nesse período a Didática é colocada em questão, surgem críticas em relação ao seu caráter ideológico e alienante. André e Oliveira (1997) afirmam que em consequência de tais discussões, baseado nesses pensamentos, algumas instituições resolveram abolir a disciplina de Didática, negando-a, enquanto outras reagiram e buscaram uma ação procurando alternativas práticas diferenciadas na área, tentando construir um novo saber didático.

Tais discussões perduraram da década de 80 até a de 90, existindo atualmente de acordo com André e Oliveira (1997) um consenso de que a Didática, é uma área de estudo que focaliza o processo ensino ou a ação docente, cujas distintas concepções revelam diferentes teorias, tendências e posições na área.

No final da segunda metade da década de 80 aos dias atuais, a Didática vem com novo ideário, aos poucos se caracterizando por ir além da dimensão técnica, incorporando outras dimensões, entre elas: a dimensão epistemológica e ideológica, a dimensão político, social, humana, e cultural, sendo também atribuída para a Didática o papel de mediar o saber científico e o saber escolar, entre as práticas educativas no contexto social e as práticas pedagógicas na escola, trazendo para o ensino o papel político, social emancipador.

André e Oliveira (1997) afirmam que nesse momento houve uma verdadeira ruptura com o tecnicismo pedagógico se comparado ao momento liberal, pois se começou a pensar nos compromissos com a democratização da escola

pública, no ensino voltado para os interesses das classes populares, e a negação das relações de opressão, e dominação no seio de um novo projeto histórico de sociedade.

A Didática é ressignificada e reconstruída na perspectiva progressista, considerando sua multidimensionalidade e seu contexto político, social, cultural em que se concretiza o ensino, existindo na atualidade um aparente consenso sobre o seu campo de conhecimento, produções científicas de pesquisadores renomados da área afirmam ser o ensino seu objeto de estudo. A disciplina de Didática de acordo com André e Oliveira (1997, p. 14) deve:

...propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores, alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, devem-se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área.

Dessa forma, a Didática deve possibilitar discussões sobre os problemas vivenciados pela realidade da escola, e através de tais reflexões existe a possibilidade de superação desses desafios. É, portanto, uma área de conhecimento específica da Pedagogia, pois nenhum outro profissional iria analisá-la sobre tal prisma.

Para Fusari e Franco (2010, p. 8), *a Didática é um campo específico de conhecimento, que tem a responsabilidade social de acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino para atingir seu objetivo: a aprendizagem do aluno. Assim, a Didática precisa estar constantemente em questão:*

As contradições ainda se fazem presentes nesse campo conceitual, configurando o constante desafio que os educadores têm enfrentado para ressignificar o papel do ensino, da aprendizagem, da escola e dos professores diante das demandas do mundo contemporâneo. (FUSARI E FRANCO, 2010, p. 9).

Então, a Didática possui a responsabilidade de fundamentar o processo ensino-aprendizagem como uma prática social dinâmica e dialética, que tem como objetivo a emancipação dos educandos, o que impõe, a essa área de conhecimento, o papel de refletir constantemente as características dessa prática diante das novas demandas que o mundo atual apresenta.

Segundo Libâneo (2012) a tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais, preocupados com o agir pedagógico, com a Didática, é investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional.

Franco (2010, p. 94) compartilha um caminho para superar as dificuldades dos processos de ensino na sociedade atual, considerando a: *Pedagogia e a Didática, imbuídas de sua responsabilidade científica e social, caminhando juntas na integração do educativo com o pedagógico e assim construir espaços de significação para as práticas docentes*. A autora afirma que considera a *Didática teoria da formação* e a *Pedagogia ciência da/para a práxis*, e compartilha que considera essa união um caminho de esperança para inovar as práticas educativas do mundo contemporâneo.

Precisamos então, refletir nossas práticas como educadores, pesquisando novas formas de enfrentar os desafios e contradições do mundo contemporâneo.

Para Rios (2010) a Didática possui o desafio de buscar alternativas para pensar o processo de ensino, que segundo ela está *ameaçado de fragmentação*, mas não é o pensar de qualquer forma, mas um refletir crítico e ampliado. Para isso, é necessário rever o currículo do curso de formação de professores, seus componentes, investigar se os mesmos atendem a necessidade de implantar e implementar propostas curriculares, fazendo com que sejam retomadas, em novo nível, *antigas questões específicas do campo do ensinar, suscitando perguntas para cujas respostas se requer um olhar crítico*. (RIOS, 2010, p. 114).

Libâneo (2012) denuncia o paradoxo, entre o que é produzido nas pesquisas com o que é colocado em ação na docência, e afirma que tem sido enorme o número de produções bibliográficas em Didática, discutindo questões teóricas e epistemológicas, relação teoria e prática na formação inicial e continuada, mas essas discussões parecem não estar chegando aos professores e nem tem conseguido proporcionar mudanças significativas na formação docente, ou seja, as produções bibliográficas em Didática têm refletido pouco no campo disciplinar e profissional da ação docente.

4 A DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ: ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Com o objetivo de ampliar nossas reflexões sobre a disciplina Didática no âmbito da formação de professores no estado do Ceará realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo nos cursos de Pedagogia das universidades públicas.

Pretendemos, nesse capítulo, proporcionar o diálogo entre os teóricos da área Didática com a fala dos professores investigados e seus respectivos programas de ensino referente a esse campo de conhecimento.

Esse capítulo pretende também revelar os principais achados dessa pesquisa de campo realizada, ampliando as discussões da área de Didática no nosso estado para o que é discutido em âmbito nacional, debatendo a importância dessa disciplina na formação dos professores e seus desafios contemporâneos.

As fontes dos dados ora apresentados foram: entrevistas semiestruturadas com seis professores da disciplina de Didática no curso de Pedagogia e, análise documental de seus respectivos planos de curso, esta última a ser apresentada no capítulo 5.

4.1 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2013, com seis professores de Didática do curso de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, que serão identificadas como instituição/universidade 1, 2, 3 e 4. A referência a esses professores será realizada a partir desse momento por meio de pseudônimos, nome de deusas gregas (escolha subjetiva e aleatória), são eles: Afrodite, Angícia, Acalântis, Ártemis, Selena, e Hera, utilizados com a finalidade de preservar a identidade das entrevistadas.

As entrevistas semiestruturadas nortearam-se por 11 eixos, assim subdivididos e nomeados: 1. Perfil profissional: formação inicial e continuada dos entrevistados; 2. A carga horária da disciplina Didática; 3. A pesquisa como eixo

fundante para o professor de Didática e o Endipe como espaço de formação; 4. O contato com a realidade escolar como eixo de superação da dicotomia entre a teoria e a prática docente e como característica fundante no perfil do professor de Didática na universidade pública; 5. O reducionismo técnico dos discentes da Pedagogia sobre a disciplina Didática; 6. Papel fundamental da Didática na formação de professores e os reflexos subjetivos (concepções) nesse processo no ensino; 7. Planejamento: atividade fundamental à disciplina Didática; 8. Conteúdo: o que é ensinado na disciplina Didática; 9. Metodologia: como é ensinado o conteúdo da Didática; 10. Os desafios contemporâneos da Didática; 11. Recado final para os futuros professores de Didática das universidades públicas.

4.2 As revelações das entrevistas

4.2.1 Perfil profissional: formação inicial e continuada dos entrevistados

Todas as professoras entrevistadas eram do sexo feminino. Em relação à formação inicial e continuada, todas são oriundas de universidades públicas, e deram continuidade sua formação também nessas instituições. Um dado que consideramos relevante expor em relação à formação das professoras, é que 84 % das entrevistadas, com exceção de uma apenas, exercem a docência nas universidades em que concluíram sua formação inicial (curso de graduação).

Das seis professoras, duas são pós-doutoras, uma doutora em educação, duas doutorandas, e uma mestranda. Dado que revela a demanda intensa por qualificação, procura essa que pode ser consequência do que é estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) em seu artigo 66 que determina a preparação para o exercício do magistério superior em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de *mestrado e doutorado*. O perfil de formação das entrevistadas torna evidente a procura por essa formação continuada, revelando o que Pimenta e Lima (2012) afirmam, as reformas da educação e da legislação de ensino provocam a *busca de certificação ocorrendo por isso um retorno para a universidade de muitos profissionais que já exercem o magistério*. No caso das seis

professoras entrevistadas, três estão buscando formação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, representando 50 % da amostra.

4.2.2 A carga horária da disciplina Didática

O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, que em seu artigo 6º, afirmam que a estrutura desse curso, mesmo respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve ser constituído por vários componentes, dentre eles, determina **o estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente**. Ou seja, cada universidade, respeitando a autonomia universitária, deve trabalhar no currículo do curso de Pedagogia a Didática e seu conhecimento específico, não sendo estipulada carga horária mínima, o que deixa livre para cada instituição a escolha de seus tempos e espaços.

As diferenças entre a carga horária da disciplina de Didática é um fator indispensável para essa análise, visto que há significativas diferenças quanto ao tempo (quantidade hora/aula e créditos) dedicado para essa disciplina nas universidades investigadas. Enquanto na instituição 1 e 2 a disciplina de Didática tem 4 créditos, na instituição 3 tem 6 créditos, na 4 tem 12 créditos, subdivididos em Didática I e II com 6 créditos cada. Ou seja, duas universidades públicas do Ceará após as mudanças curriculares nacionais do curso de Pedagogia no ano de 2006 diminuíram a carga horária da disciplina de Didática, que no depoimento de uma das professoras entrevistadas é evidenciada sua indignação:

Foi muito triste pra mim, nós tínhamos uma disciplina de Didática na matriz curricular anterior de seis créditos e nessa nova matriz curricular ela passou a ser de quatro créditos, então pra mim isso realmente foi uma mudança, mas uma mudança para baixo, uma mudança para menos, uma mudança que inferioriza a Didática, que é uma disciplina fundante na formação do professor, então vejo isso com muita tristeza. (ÁRTEMIS).

Sobre isso, Pimenta (2012) questiona o paradoxo atual existente sobre a disciplina de Didática na formação de professores, e afirma que mesmo com expressiva realização de pesquisas e produção nessa área de conhecimento, a

tendência presente em alguns cursos de licenciatura é excluí-la de seu currículo ou reduzir significativamente seus espaços/tempos de aulas. O que é evidenciado nas universidades 1 e 2 de nossa amostra.

De acordo com a Lei 9394/96 (L.D.B.) em seu artigo 12, os *estabelecimentos de ensino*, respeitando *as normas comuns e as do seu sistema de ensino*, possuem a *incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica*. Estipula ainda, no artigo 13 a participação dos docentes nessa elaboração. O que evidencia a abertura para mudanças nas propostas pedagógicas das universidades.

Fazendo um paralelo do que é estipulado em lei, com o que discutimos nos encontros científicos da área da educação, evidenciamos um paradoxo entre o que defendemos nos eventos sobre a contribuição fundamental da disciplina Didática, e a efetivação desse discurso na prática de elaboração do currículo do curso de Pedagogia, visto que essa disciplina perde espaço para outras. As participações nas reuniões de colegiado para discussão de mudanças curriculares no curso de Pedagogia nos fazem comprovar, que no caso das universidades públicas, o Projeto Político Pedagógico é construído coletivamente pelo colegiado de cada curso, levando em consideração os documentos oficiais, ou seja, os professores participam ou podem participar do seu processo de elaboração, mesmo assim verificamos pela amostra dessa pesquisa que a Didática perde espaço para outras áreas do conhecimento. Uma possibilidade para justificar tal paradoxo, seria a existência da *correlação de forças* existente entre os professores nesse processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, já que o PP é um documento formulado coletivamente que orienta e organiza o trabalho pedagógico de uma instituição ou curso, e como afirma Passos (2007, p. 37) está baseado em *concepções, escolhas, a partir de uma correlação de forças*, tornando inevitável o enfrentando de conflitos e negociações durante a sua elaboração.

Outra possibilidade é que estaríamos vivenciando em nossas práticas a metáfora de Libâneo (2010) da Odisséia. Em que o autor afirma que por vezes os professores de Didática são seduzidos por conteúdos de outras disciplinas e não mantêm fidelidade ao seu conteúdo específico. Estaríamos *entre Ítaca e o canto das sereias*?

Muitos dos pesquisadores e professores de Didática a se deixarem levar pelo canto das sereias de outros campos de conhecimento, permitindo que seu objeto e estudo, os processo de ensino e aprendizagem, seja apropriado por outras disciplinas como o currículo, a formação de professores, a psicopedagogia e, às vezes, a sociologia da educação. (LIBÂNEO, 2010, p. 44).

O fato é que a realidade nos mostra que estamos vivenciando uma contradição entre o que defendemos nos eventos científicos da área educacional e o que os currículos do curso de Pedagogia expressam em suas disciplinas e respectivas cargas horárias.

Libâneo (2012) denuncia outro paradoxo, entre o que é produzido nas pesquisas com o que é colocado em ação na docência, e afirma que tem sido enorme o número de produções bibliográficas em Didática, discutindo questões teóricas e epistemológicas, relação teoria e prática na formação inicial e continuada, mas essas discussões parecem não estar chegando aos professores e nem tem conseguido proporcionar mudanças significativas na formação docente, ou seja, as produções bibliográficas em Didática têm refletido pouco no campo disciplinar e profissional da ação docente. Das 4 universidades pesquisadas, duas tiveram a carga horária reduzida para a disciplina de Didática em suas mudanças curriculares, o que nos faz refletir se o aumento da carga horária dessa disciplina não seria uma das possibilidades para mudar esse paradoxo entre a produção teórica e a ação docente em sala de aula, já que tendo mais créditos iria proporcionar maior tempo para reflexão e aproximação da realidade escolar.

Uma hipótese para justificar a redução relatada por essas professoras da carga horária da Didática seria a de que o conteúdo da Didática poderia estar sendo fragmentado em outras disciplinas do currículo, o suposto canto das sereias de Libâneo (2010), mas os professores dessa disciplina, que conhecem seu conteúdo específico e o currículo do curso, em nenhum momento compartilharam sentir que o conhecimento proporcionado pela disciplina Didática estaria sendo fracionado em outras disciplinas.

O fato é que enquanto, essas duas universidades diminuem a carga horária da disciplina, a universidade 4 mantém a carga horária anterior as diretrizes, e uma das professoras afirma:

...nós temos duas disciplinas de Didática, uma que é chamada Didática I, e a outra que é a Didática II, e cada disciplina dessas tem seis créditos, que correspondem a 90 horas/aulas, uma carga horária bem extensa, que mostra o valor que a gente dá para a Didática no curso de Pedagogia. (ANGÍCIA)

A professora Angícia compartilha que ao final da disciplina subdividida em parte I e II os alunos da Pedagogia reconhecem a contribuição da Didática em sua formação docente, demonstrando satisfação em tê-la cursado pelas aprendizagens que a mesma proporcionou.

Frente a esses paradoxos, precisamos colocar em prática os resultados das pesquisas na área de Didática, e não homogeneizar o conteúdo dessa disciplina com o de outras áreas do conhecimento, devemos tentar ampliar seu tempo, visto sua importância na formação de professores, ao invés de diminuir sua carga horária no currículo nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas.

4.2.3. A pesquisa como eixo fundante para o professor de Didática e o Endipe como espaço de formação

Nas entrevistas todos os professores foram unânimes em defender a importância da pesquisa para o professor de Didática, e em afirmar a participação anual em eventos científicos, dentre os mais citados estão o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), FIPED (Fórum Internacional da Pedagogia) e EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste).

Pimenta (2012) cita o ENDIPE como um dos principais espaços de discussão e troca de experiências, expondo estudos e pesquisas na área da Pedagogia que mais têm agregado os educadores em torno dos desafios da formação docente e da construção de sua identidade nas últimas décadas. E realmente é o encontro mais lembrado pelos professores em suas falas.

Assim, pode-se afirmar que os Endipe's constituem um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelo aprender com o grupo, pela busca de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação. (PIMENTA, 2012, p. 71)

Sobre os Endipe's, Candau (2002, p. 1) também se posiciona afirmando que esses encontros são pontos de partida e de chegada, *um ponto de chegada por propiciarem um espaço de socialização e diálogo de reflexões, experiências e pesquisas realizadas, de confronto de posições e buscas e, principalmente, de balanço crítico do caminho percorrido.*

A participação de todos os professores entrevistados nesses encontros nos faz refletir como os mesmos se tornam espaços de formação e discussão da área, debatendo os avanços e construindo caminhos alternativos frente às dificuldades da realidade escolar. A *pesquisa se constituiria como um caminho para aproximar saberes de maneira dialógica.* (RIOS, 2010, p. 105).

4.2.4 O contato com a realidade escolar como eixo de superação da dicotomia entre a teoria e a prática docente e como característica fundante no perfil do professor de Didática na universidade pública

As professoras entrevistadas revelam, em suas falas, posicionamentos semelhantes quanto ao que compreendem sobre o ensino e a pesquisa em Didática. Como exemplo, dizem acreditar na relação indissociável da teoria/prática, imprescindível na formação docente. Inclusive, expõem como trabalham em sala de aula tal questão.

Angícia afirma que procura, em suas aulas, sempre fazer o trabalho de articulação entre o que discute com aquilo que o professor da Educação Básica está vivendo na escola. Sobre a superação da dicotomia entre teoria e prática, Freire (2011) nos ensina que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática, pois sem ela a teoria se torna um blá-blá-blá e a prática se torna ativismo.

A professora Afrodite expõe que o professor de Didática deve aliar teoria e prática, contribuindo para a compreensão do processo de ensino em si. Afrodite afirma ainda, que a disciplina de Didática não pode ser apenas teórica, ela tem que ser uma disciplina que articule as duas coisas, e defende que para ela o professor de Didática tem que fazer esse elo constantemente. Sobre isso, Passos (2007, p.

182) afirma que *não é possível ter um bom curso de licenciatura sem uma estreita interação da universidade com a realidade da Escola Básica.*

Nesta direção, Pimenta (2012, p. 5.) destaca a possibilidade da Didática, através da aproximação da realidade escolar contribuir para a melhoria dos processos de ensino, sendo este o núcleo central do trabalho docente que tem como objetivo proporcionar as:

Aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação (PIMENTA, 2012, p. 5.).

As falas das professoras entrevistadas revelam que o contato com o contexto escolar, por meio da pesquisa da realidade ou observação da sala de aula, que é proporcionada pela disciplina de Didática, aproxima os discentes da realidade da escola, possibilitando a efetivação da interação entre teoria e prática.

Ártemis em sua fala afirma que a disciplina de Didática não requer estágio na escola, mas ela exige dos discentes um estágio de vinte horas, em que os alunos vão pelo menos quatro vezes à escola, para terem uma visão geral, olhando a sala de aula, conversando com os professores e alunos. Ártemis afirma ainda que o *estágio de Didática é um momento crucial para aproximar os graduandos à realidade da escola.*

Na fala de Ártemis se corporifica um dos posicionamentos teóricos de nossa pesquisa, pois verificamos pela fala das entrevistadas, que o professor de Didática enfrenta dificuldades na efetivação de sua disciplina conseqüentes do currículo escrito, como exemplo a diminuição da carga horária, mas como intelectual, pesquisador e ser da práxis, pode em sua prática modificar o currículo escrito, e vivenciar outras práticas, mais condizentes com suas concepções teóricas e epistemológicas. É o que a professora Ártemis faz, quando amplia o tempo da disciplina adicionando um estágio de 20 horas, mesmo estando no currículo que a disciplina de Didática possuía carga horária reduzida de 4 créditos. No capítulo 1 desse estudo, colocamos como objetivo compreender como os professores de

Didática das universidades públicas do Ceará tornam-se seres da práxis, modificando e intervindo no escrito e vivenciando práticas inovadoras, Ártemis deixa evidente em sua fala como se torna ser da práxis, superando o currículo escrito da disciplina de Didática, o acréscimo do Estágio.

Sobre o estágio na disciplina de Didática Pimenta (2012) afirma que o mesmo se constitui uma reflexão da prática que possibilita aos alunos aprenderem com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. Essa aproximação da realidade possibilita a discussão dessas experiências, e suas possibilidades. Afirma ainda que a mediação proporcionada pela Didática consiste no diálogo entre as experiências trazidas do contato com a realidade e o que a teoria e os autores discutem sobre a escola, entre a exposição dos temas próprios e das pesquisas em Didática e as situações dos contextos escolares. Assim, a disciplina Didática tem a possibilidade de proporcionar aos licenciandos discussões sobre as estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula da Educação Básica, contribuindo com ideias sobre o que pode ser colocado no planejamento, os filmes que podem ser assistidos, como os registros escritos da apreensão individual podem ser escritos, como podem ser preenchidos os relatórios individuais de aprendizagem, quais leituras podem ser realizados na disciplina. Pode possibilitar ainda, a reflexão sobre a postura do professor diante dos educandos, sobre as teorias no contexto real da escola, proporcionando a discussão de eventos científicos, artigos, revistas e notícias atuais sobre os temas da educação, da sociedade, da Didática, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais no Brasil e no mundo. O estágio para os alunos de Didática na escola proporcionaria todas essas vivências aos futuros professores da Educação Básica.

Na tentativa de promover a interação teoria e prática a professora Angícia comenta que no semestre 2012.2 fez na disciplina de Didática uma subdivisão de grupos, e cada um ficou responsável por discutir pontos de planejamento, cada grupo ficou também responsável de trazer alguma ação que fosse mais prática também, seria o caso trazer um professor, pra conversar um pouquinho com os alunos na sala, para falar sobre aquela temática específica, e expõe um exemplo: a temática avaliação, o grupo trouxe o professor da escola de Educação Básica, para

falar sobre avaliação: - O que é avaliação, o que esse professor vem sentido na sala de aula.

Depois dessa vivência Angícia afirma que começavam os debates em sala com os textos trabalhados na disciplina e a vivência dessas atividades de aproximação da realidade escolar proporcionaram o diálogo entre os teóricos que os discentes liam, com os depoimentos dos professores sobre o contexto escolar vivenciado.

Fusari e Franco (2010, p. 9) defendem esse diálogo, *entre o ensino e as demandas da sociedade, articulando as possibilidades de enfrentar os desafios colocados pela prática educativa através da práxis*. Afirmando ainda, que nesse contexto de reflexão sobre a prática a *Didática vai se constituindo, adquirindo novas configurações, propondo novas perspectivas*.

A Didática, assim, teria o papel de intervir na realidade escolar através da reflexão do contexto vivenciado, prospectando soluções aos novos desafios colocados para o processo de ensino nas escolas.

Acalântis em sua fala relata que no terceiro semestre do curso de Pedagogia, na disciplina de Didática, os discentes começam a ter um contato mais próximo com as escolas, porque é inadmissível falar de formação de educador, relação - educador - educando, tendências pedagógicas que influenciam a prática docente, em *quatro paredes*, por isso o trabalho de campo é indispensável.

Dessa forma, essas falas nos revelam que as professoras de Didática consideram a aproximação da realidade ou observação da escola concreta como atividade indispensável para essa disciplina. Tal compreensão pode estar articulada com o posicionamento teórico e epistemológico das professoras, que consideram o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2010, p. 17).

Libâneo (2012, p. 18) afirma que *a tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores, preocupados com o agir pedagógico, é a investigação contínua do conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional*. As teorias são inconclusas exatamente por isso, explicam um contexto situado numa determinada realidade que é dinâmica. É indispensável para

os docentes a reflexão constante sobre as práticas educativas e a aproximação real do fenômeno educativo.

Nesse mesmo pensamento Pimenta (1997) defende a unidade entre a teoria e prática na Pedagogia e complementa:

Teoria e prática são indissociáveis como práxis. A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social). (PIMENTA, 1997, p. 93).

Ártemis afirma que para ser professor de Didática em primeiro lugar a pessoa precisa ter o perfil de professor mesmo, com o *pé no chão da escola*, é fundamental que pise ou tenha pisado no chão da escola. E complementa afirmando: *as pesquisas que desenvolvo na universidade são voltadas para a realidade da escola e do ensino concreto.*

Todas as professoras entrevistadas quando indagadas sobre o perfil de um professor de Didática na universidade pública defendem em suas falas a necessidade do professor de Didática ser também um pesquisador da sua prática e ter tido vivência na Educação Básica, revelando a importância dessa experiência no diálogo da disciplina.

Afrodite relata que o perfil do professor de Didática na universidade pública tem que ser alguém que compreenda o papel da disciplina e afirma:

Às vezes agente vê algumas distorções dentro do conteúdo da Didática e que eu acho que ela tem novos desafios, ela tem novas problemáticas a serem enfrentadas em função do próprio avanço da teoria pedagógica da área da educação. Mas ela tem um eixo, então eu acho que o professor de Didática é um pedagogo, porque ele tem uma visão mais ampla do processo educacional, do ensino, e da importância de como essas compreensões podem balizar ou orientar o processo de ensino que tem como resultado uma aprendizagem de qualidade que não se limita apenas a retenção de informações.

Angícia compartilha que acredita na importância do professor de Didática ter tido experiência na Educação Básica, e relata que ser inserido no Ensino Superior e não passar por essa experiência não significa que você não vai adquiri-la na sua própria vivência, mas acha importante que seja antes, porque é *algo a mais*, discutir o que viveu em sala de aula.

Ártemis expõe que a universidade pública tem passado por momentos difíceis, e afirma que nesse contexto em que a universidade está inserida existe o professor universitário com perfil ideal e o com perfil real.

O perfil ideal é que nos tivéssemos um professor que tivesse dedicação só para aquilo e nós não podemos ter, porque as próprias condições de trabalho, as políticas públicas educacionais não dão essa possibilidade, então hoje o professor de Didática da universidade ele é uma pessoa muito dividida, entre o que ele gostaria de ser, o quê que ele faz. Então, você precisa está na sala aula, você precisa se atualizar, você precisa está no chão da escola, mas ao mesmo tempo você precisa fazer pesquisa, você ter monitoria, você precisa tá na Pós-Graduação, você precisa de muitas coisas que a própria dinâmica do momento político exige da gente, que é a história das produções, então isso a produtividade ela dá um nó nesse perfil de professor e aí que eu te digo a gente teria que ter o perfil ideal, mas a gente ter o perfil real é esse professor que corre, corre, corre pra poder dar conta, dessa dinâmica escola - universidade, universidade - escola.

Percebemos que à medida que o tempo passa as políticas públicas desvalorizam o bem público, faltam investimentos em todas as instituições públicas de todas as instâncias sociais, a educação está entre as prejudicadas. Sobre isso, Santos (2011, p 16) afirma que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na maioria dos países foi *provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas*. Os docentes sofrem conseqüências dessa falta de investimento, a precarização do seu trabalho se torna uma constante, alguns convivem com o congelamento de seus vencimentos, e buscam formas para complementar sua renda, trabalhando inclusive finais de semana. Além de todas essas dificuldades, é crescente a exigência de produções científicas, atualização constante de seus *currículos lattes*. Nesse contexto, os docentes ainda necessitam ser coerentes com sua prática, e disponibilizar tempo para a aproximação da realidade da escola na Educação Básica com suas produções científicas. Nesse contexto, surge o que Ártemis chama de professor real da universidade pública.

Acalântis relata que nunca lecionou em universidade particular, então o que sabe sobre docência no Ensino Superior é o que vivencia na universidade pública como professora e afirma:

Acredito como educadora, que o compromisso da professora na universidade pública se alarga ainda mais, porque nós trabalhamos com teorias que comprometem o nosso estudo, a nossa teoria, a nossa prática. Então, nós trabalhamos com muitas teorias, que no dia-a-dia, no cotidiano da sala de aula, ao dialogar com vários teóricos nós passamos essa percepção, para muitos alunos uma certa verdade, do que é isso, do que é aquilo, o quê que eu enquanto aluno quero ser quando sair daqui e porque que eu não devo procurar já ser estando aqui, então esse perfil de professor de Didática de universidade pública.

E complementa que o professor da universidade pública precisa perpassar na compreensão, no envolvimento de toda essa totalidade, não é só educativo, não é só pedagógico, embora esteja no centro configurador dessa grande questão, mas é preciso atentar, para as questões mais primordiais, a social, a histórica, o compromisso social, o compromisso ético, que está a frente, representando e sendo representado por uma universidade pública, então é uma função muito séria.

Rios (2009, p. 17) na docência do Ensino Superior ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente – a dimensão técnica. Pra Rios, devem ser consideradas as outras dimensões, estética, política e ética, porque sem estas não se pode fazer referência a um trabalho competente de professor.

Selena compartilha que defende não apenas na disciplina Didática, especificamente, mas, de maneira geral, que o professor da universidade pública deve ter um perfil que agregue alguns elementos indispensáveis: ética; respeito pelos alunos; responsabilidade e compromisso com sua profissão e profissionalização; insaciável sede de conhecimentos relativos à sua área de atuação; compreensão desses conhecimentos à luz de uma clara concepção de sociedade, de mundo e de valores; fundamentação teórica consistente e articulação com as demandas práticas; engajamento social e político.

Hera expõe que ser professor de Didática da universidade pública é necessário, em primeiro lugar, que saiba Didática. Isso porque:

O professor tem que saber que a Didática é uma área de uma ciência chamada Pedagogia, e ele precisa nesse campo saber a epistemologia da Didática, o campo de conhecimento da Didática, os nomes da ação didática e depois ele, de posse desse conhecimento, ele vai ter o conhecimento pedagógico de ensinar isso. Então ele precisa entender a didática, entender como se ensina didática, como se constrói um conhecimento em didática, que é aquele que tem a prática como ponto de partida e de chegada. (Hera)

O que nos parece pela fala das professoras, que as mesmas possuem um consenso em relação ao perfil do professor de Didática na universidade, dando veracidade real ao conceito que Pimenta (2010) nos ensina a considerar, *O trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor*. Intelectual que pesquisa sua prática, reflete sobre ela, para ela modificar.

Sobre isso Veiga (2010, p. 58) afirma: *o professor de Didática inevitavelmente deve se tornar um pesquisador da área, a fim de tornar o ensino dessa disciplina mais atraente e respaldado nos resultados das investigações envolvendo os alunos em processo de formação*.

Mesmo com todas as dificuldades provenientes das políticas neoliberais que afetam as universidades públicas, estas instituições permanecem articulando três eixos indispensáveis na formação sólida de profissionais, o ensino, a pesquisa e a extensão. E os professores de Didática, mesmo sofrendo tais dificuldades, permanecem sendo pesquisadores da área de conhecimento que atuam na universidade, e apontam o contato dos discentes com a realidade escolar como eixo de superação da dicotomia entre a teoria e a prática docente.

4.2.5 O reducionismo técnico dos discentes da Pedagogia sobre a disciplina Didática

As falas das professoras também revelam a dimensão técnica da disciplina de Didática advinda dos alunos nos primeiros dias de aula, no falar de uma das entrevistadas:

...o estudante chega na disciplina com uma visão muito reducionista do que é a disciplina, uma compreensão da Didática muito restrita à técnica, à metodologia, ao como ensinar. O estudante chega com uma expectativa de que a Didática possa ensiná-lo a ensinar e a gente sabe que isso não é possível através de uma disciplina... (AFRODITE)

Defendemos o que Pimenta e Lima (2012) afirmam: o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Mas não podemos enquanto docentes limitar os processos de ensino apenas a essa dimensão. Partilhando a mesma vivência de Afrodite, Angícia também afirma:

“...o aluno entra na disciplina de Didática com aquele anseio de aprender como vai ensinar, e aí a gente não tem a resposta, não tem a receita, porque se a gente tivesse também serviria pra gente como professores de Didática, e às vezes você tem professores de Didática que não são bons professores, não conseguem desenvolver bem o ensino, falam sobre o ensino mas não desenvolvem bem”...

Justificando tal postura dos licenciandos, Pimenta (2012, p. 7) afirma que os estudantes das licenciaturas, que por diversos motivos se inserem nesses cursos, possuem inúmeras representações sobre escolas particulares e públicas, por terem sido alunos durante pelo menos 15 anos de suas vidas. Ou seja, possuem uma visão sobre a docência fragilizada por compreenderem o ensino, ainda como alunos.

Pimenta (2012, p. 7) afirma também que por serem alunos de cursos de graduação nos quais as preocupações com educação e ensino estão ausentes, possuem *informações difusas (ou não)* sobre a *profissionalidade do professor* no contexto atual, a *fragilidade do estatuto e a vida social da profissão*, desencadeando desestímulo frente à desvalorização profissional. Em relação aos alunos, conhecem o que é discutido em sentido geral pelos educadores, a questão da indisciplina, falta de interesse, desrespeito; fragilidade dos docentes frente a essas questões. Por isso, vêem na Didática (mas sem muita convicção) uma *‘tábua de salvação’*, uma disciplina a mais, *uma obrigação burocrática* para cursar o Estágio; (p. 7) desconhecem a relação entre o ensino, a escola, o trabalho docente e a produção existencial e material dos sujeitos e da sociedade em que vivem; não conseguem assim, fazer relação entre suas áreas de conhecimento específico e a sociedade, a formação humana de si mesmos, e dos demais; o como se relacionam com as disciplinas escolares, e tantas outras. Assim, o papel da disciplina de Didática é fundamental para que os discentes construam tais relações entre a sociedade, a

educação, a escola e o ensino superando a visão reducionista de considerar apenas a dimensão técnica dessa disciplina.

Sobre esse mito das técnicas e das metodologias Pimenta e Lima (2012, p. 39) afirmam:

Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (dês) contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino.

Candau (2012) defende a superação desse reducionismo didático, para uma maior articulação entre forma e conteúdo, considerando essa uma questão central e clássica para o enfrentamento dos desafios existentes na perspectiva do desenvolvimento da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e para isso considera o confronto com as diferentes correntes pedagógicas de fundamental importância nesse processo de construção de uma nova Didática.

...o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem negar nenhum deles. Candau (2012, p. 35)

Defende assim, uma Didática multidimensional, contextualizada e historicamente situada, superando a ideia de um método único para todos e o foco em apenas uma dimensão do processo de ensino.

Pela fala das professoras entrevistadas, elas não esperam que no início da disciplina os alunos compreendam e conheçam todas as dimensões presentes no ensino da Didática, mas que os mesmos superem a visão reducionista de seu conteúdo, o como fazer ou a visão técnica, que há tantos anos se coloca em questão, desde a década de 80, e que mesmo nos dias atuais prevalece nas expressões dos discentes dos cursos de licenciatura.

A visão sincrética dos alunos é citada também por Saviani (2009) que afirma ser a prática social comum tanto para o professor quanto para o aluno, mas do ponto de vista pedagógico existe uma diferença essencial, o professor e o aluno,

encontram-se em níveis diferentes de entendimento, o que ele chama de conhecimento e experiência da prática social:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social...Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade”...(Saviani, 2009, p.63).

Os professores de Didática entrevistados são pesquisadores da área, discutem sua vivência na disciplina, investigam-na, ressignificam-na constantemente. No início de cada semestre estes profissionais identificam a visão reducionista dos alunos, pois não têm conhecimento amplo sobre a turma, nem sobre seus posicionamentos e dificuldades, mas possuem uma síntese geral do campo de conhecimento da área que lecionam, seja pela experiência que possuem como docentes, seja pelas pesquisas que desenvolvem na área. E por isso já antecipam a discussão sobre a superação da “receita” pronta de como ensinar, tão esperada pelos licenciandos no início da disciplina Didática.

Sendo desde então, essencial sua contribuição na superação da visão sincrética e reducionista de seus alunos quanto ao conteúdo da Didática.

4.2.6 Papel fundamental da Didática na formação de professores e os reflexos subjetivos (concepções) desse processo no ensino

Todas as professoras entrevistadas expõem a importância fundamental da disciplina de Didática na formação de professores. Afrodite afirma:

Acho que a disciplina de Didática tem um papel fundamental na formação de professores, porque possibilita o momento que agente vai pensar, como pode articular conhecimentos teóricos na organização, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. (AFRODITE)

Pela sua fala Afrodite deixa evidente a sua percepção de que o professor de Didática contribui para o entendimento do que é fundamental para a prática docente, proporcionando momentos de reflexão e articulação dos saberes teórico-práticos. Afrodite afirma que ser professor de Didática *significa contribuir na*

formação dos futuros professores, para a questão da compreensão dos fundamentos da prática pedagógica.

E complementa seu posicionamento afirmando que o planejamento, a relação professor-aluno, a metodologia utilizada pelos docentes estão diretamente relacionadas com suas concepções de ensino e aprendizagem.

Se eu planejo assim, se eu me relaciono com os alunos dessa forma, se os meus objetivos são esses, se minha metodologia tem essas características, a minha forma de avaliar vai por esse caminho, essa forma de atuar ela se sustenta em determinadas concepções, então acho que o papel da disciplina de Didática é também esse de compreender que a forma como eu desenvolvo o processo de ensino que deve ter na contrapartida a aprendizagem, isso não é uma coisa espontânea, aleatória, casual. (AFRODITE).

O conteúdo contemplado na disciplina Didática estaria também relacionado às concepções subjetivas de cada professor, inclusive a dimensão política. Para Masetto (1998) o professor em sala de aula não deixa de ser um cidadão, não podendo, igualmente, pleitear uma prática pedagógica em que não reconheça o contexto social e cultural como processo histórico, portanto, propenso a incorporar a construção da vida e da história de seu povo. Para Masetto (1998) a dimensão política da ação educativa é um dos elementos que regem os processos institucionais de formação de professores.

Sobre isso Pimenta e Lima (2012) defendem que a identidade docente é construída levando em consideração as experiências individuais e coletivas, a história de vida desses profissionais e suas relações na sociedade:

Antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de sua experiência individual e coletiva. O que muitas vezes não está claro para ele nem para a instituição a que pertence é o papel da educação na busca da transformação e da humanização do homem. É importante que essa compreensão esteja presente em todos os momentos da ação docente, bem como na reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 146).

A Didática seria então, uma disciplina que refletiria sobre as atitudes docentes, levando em consideração a história de vida e formação profissional de cada professor. Afrodite relata acreditar que no exercício da escolha da metodologia, do conteúdo a ser trabalhado, dos objetivos, são expressos traços da identidade

profissional e pessoal de cada profissional da docência. E a Didática, contribui para a reflexão sobre as dimensões do processo de ensino, e afirma: *é muito importante que a Didática contribua para a percepção de que o fazer docente se sustenta em determinadas bases teóricas, em determinadas escolhas, e compreenda a função da educação e do ensino no contexto social.*

Hera compartilha o mesmo posicionamento e defende que a Didática é uma disciplina que favorece um ensino melhor, porque dá elementos que possibilitem a reflexão para que os professores da Educação Básica sejam da melhor qualidade.

Nesse mesmo pensamento, Angícia expõe que o professor de Didática é aquele que tem como objeto de estudo o ensino e ao mesmo tempo o pratica, fala sobre o ensino, explicando sobre o ensino, ensinando sobre o ensino, ajudando as pessoas a compreenderem o processo de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo vive esse processo, e conclui em sua fala:

A disciplina de Didática possibilita um crescimento muito grande na condição social do ser professor, na própria construção de sua identidade, porque você está vivendo ao mesmo tempo, sem separar teoria da prática (ANGÍCIA).

Acalântis concorda e defende que a Didática é uma disciplina responsável pela reflexão constante da prática docente. Sobre isso Freire (2011, p. 39) nos ensina que o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, *a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*

A disciplina Didática tem assim um papel insubstituível para a formação de professores conscientes de sua responsabilidade social, que é refletir criticamente suas práticas docentes, levando em consideração a escola.

4.2.7 Planejamento: atividade fundamental à disciplina Didática

Todas as professoras entrevistadas ressaltam em suas falas posicionamentos favoráveis ao tempo de planejamento para a disciplina Didática, considerando-o indispensável na ação docente.

Ártemis afirma que a questão do planejamento é fundamental, *nos seus quatro elementos constituintes de um plano*, é uma questão fundante em todos os momentos da disciplina.

Uma das entrevistadas, que também é escritora da área afirma:

O professor, através do seu trabalho, tem o seu meio de subsistência e ao mesmo tempo vive a possibilidade de através dessa prática, crescer como pessoa e como profissional. Reconhecendo-se assim, ele não é apenas um ator, é autor de sua prática pedagógica. Dessa forma, o planejamento é uma parte do seu compromisso com a ética, com os alunos, com a qualidade das atividades que desenvolve, não sendo uma atitude isolada. Está inserido ao ensino-aprendizagem, aos alunos, ao coletivo e à organização escolar, à humanização do homem, à função social da escola. (LIMA, 1998, p.4).

Hera, seguindo o que Freire (2011) nos ensina sobre a *corporificação das práticas pelo exemplo*, afirma em sua entrevista, que das oito horas/aulas semanais na graduação, destina o horário de quatro horas/aulas para atividades de planejamento por considerá-lo indispensável para organizar a aula e seu conteúdo, e como vai ocorrer o processo de avaliação e de ensino.

Pimenta e Lima (2012, p. 54) consideram o planejamento como um *elemento constituinte do compromisso ético dos professores, um instrumento de competência e um requisito de organização*. Afirmam que ele se configura *um direito dos professores de se assumirem como autores de sua prática, exercendo sua autonomia de pensar, de propor e de dispor coletivamente de condições objetivas e materiais para que a utopia da educação se realize*.

Afrodite compartilha sobre suas atividades de planejamento:

No mínimo são duas horas de planejamento semanal, de preparação de material e de definição de textos, de montagem de apresentação power point, de dinâmicas, são mais ou menos umas oito a dez horas de planejamento mensal para a disciplina.

Dois posicionamentos de docentes da mesma instituição apresentam divergências sobre o tempo destinado para o planejamento da disciplina, embora concordem quanto à sua necessidade na prática docente. Uma das entrevistadas afirma viver a universidade, evidenciando talvez uma possível sobrecarga de atividades:

Em sala de aula na nossa CDS precisamos dar conta de 16 créditos, agora quando se trata do número de horas aula, além desses 16 créditos, como é *preciso* que o professor planeje, pesquise se dedique a sua área de formação, tem-se um tempo mais longo, digamos para dar conta dessa totalidade, dessa necessidade... A gente costuma dizer que não dormimos na universidade, porque não é permitido, mas *a gente vive mais na universidade, do que mesmo em casa*. Fazer uma contagem assim necessária, nós não temos, tem uma semana que nos passamos mais tempo, tem uma semana que nós passamos menos tempo, mas nos geral nos dedicamos muito a pesquisa, são 3 dias em que nos dedicamos junto ao colegiado, aos grupos de estudos, aos núcleos, nós temos vários grupos de pesquisa, temos as nossas salas para a gente poder se reunir com os alunos, ter o nosso momento também de estudo, pesquisa e reflexão sobre a nossa prática. (Acalântis).

Angícia compartilha que normalmente possui doze horas aulas de Didática e mais uma carga horária que é dedicada à pesquisa e o número de horas dedicadas a de pesquisa na área de Didática. Afirma que seu trabalho junto aos alunos de graduação através da pesquisa faz parte de sua rotina, inclusive estava desenvolvendo um projeto em que se constrói uma disciplina na graduação apenas com projetos de pesquisa dos alunos, e estes são desenvolvidos posteriormente transformando-se em monografias, envolvendo dessa forma os alunos da graduação desde cedo em atividades de pesquisa.

Todas as professoras são D.E (Dedicação Exclusiva) e compartilham a correria entre as horas destinadas a graduação e a Pós-Graduação. Uma das entrevistas afirma:

Nós temos dedicação exclusiva, mas não trabalhamos só na graduação, nós trabalhamos também no Programa de Formação de Professores na pós graduação, atualmente eu estou no mestrado, então eu divido a minha carga horária de professora de dedicação exclusiva, entre a graduação a disciplina Didática e no programa de Pós-Graduação, eu sempre ofereço metodologia do ensino superior. (Ártemis).

Ártemis afirma ainda, que divide sua dedicação exclusiva, 40 horas semanais, de forma que a metade seja na disciplina Didática da graduação e a outra metade na pós, compartilha que além dessas horas realiza atividades *que são colocadas nas entrelinhas desta prática*.

Selena afirma que normalmente fica lotada em Didática I e Didática II no curso de Pedagogia, perfazendo 16 horas semanais, e o tempo dedicado à preparação das aulas, elaboração de materiais, correção de trabalhos e outras avaliações chega a 10 horas semanais, em média.

Eu tenho uma turma só, de didática, são quatro aulas, duas na segunda-feira nos dois últimos horários, e duas na quarta-feira nos dois últimos horários. Tenho dedicado essas horas presenciais na graduação e mais as horas dedicadas ao planejamento, e aula, avaliação, disciplina, essas coisas assim. Dá mais ou menos o outro dobro, como se fosse mais quatro aulas. O resto das horas são empregadas no mestrado, no doutorado, nas orientações e na pesquisa (Hera).

O planejamento, assim, é mais que uma atividade necessária, passa a ser fundamental no processo de ensino da Didática.

4.2.8 Conteúdo: o que é ensinado na disciplina Didática

Os posicionamentos das professoras de Didática sobre o conteúdo trabalhado na disciplina são semelhantes, em pleno consenso comungam da ideia de sempre inseri-los no contexto real da escola, partindo da compreensão da Educação como prática social.

Afrodite destaca a importância de compreender as concepções de ensino, e cita o exemplo do reducionismo explicitado na concepção de ensino pautada na exposição, na repetição. Afrodite defende ainda, a superação desse reducionismo, na direção de práticas em que o ensino, ocorre em uma relação dialética, na qual são construídas formas de ensinar e aprender, sem que sejam utilizadas formas de retenção e repetição de informações, entendendo o ensino como:

Uma prática social multidimensional, e por tanto interferida por questões políticas, econômicas, culturais, emocionais, afetiva, interferido por questões de nível macro, como também questões micro que estão presente na própria sala de aula, que tem a ver com minha afetividade, com a afetividade dos alunos, com a minha relação com a docência, com a minha compreensão, aí vem a dimensão ética, que também interfere nesse processo. O que é ensinar, o que é aprender, expondo as questões políticas, então, eu acho que esse é um eixo fundamental para ser trabalhado na Didática (AFRODITE).

Considerar as concepções de ensino num determinado contexto social é comungar com o caráter multidimensional da Didática, defendido por Candau (2011), em que o ensino deve ser contextualizado, numa dimensão intercultural, superando a sua perspectiva meramente instrumental, em que é considerada apenas a dimensão técnica, e incorporando temáticas relativas ao saber escolar, o multiculturalismo, e as várias dimensões do “fazer educativo”.

Concordando com Candau (2011) Angícia compartilha que em suas aulas costuma trabalhar o conteúdo trazendo material, textos de livros, mas inserindo o ensino no contexto real da escola, fazendo investigação nesses espaços e cita um exemplo prático:

Quando a gente está trabalhando a questão dos conteúdos, a gente lê sobre os conteúdos, reflete, debate, faz um fichamento dentro daquela discussão, e depois vamos até as escolas, pra saber conversando com os próprios docentes, os professores da Educação Básica, procurando sempre fazer esse trabalho de articulação entre o que se discute com aquilo que o professor está vivendo na escola. (ANGÍCIA)

Sobre isso Pimenta (2012) nos relata que a Didática como disciplina nos cursos de formação de professores possui uma possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem de forma crítica diante da sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. Para a autora a didática cumpre esse papel de conscientização trazendo contribuições teóricas para análise, compreensão, e interpretação do ensino situado em diferentes contextos, através da pesquisa da realidade, a Didática aponta possibilidades de superação dos problemas reais da escola.

Nesse mesmo pensamento Libâneo (2012, p. 8) defende que *não há Didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes correspondem*, da mesma forma afirma que *não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo e que não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos*.

Selena em sua fala também compartilha que no início da disciplina acredita ser importante expor aos alunos os princípios, fundamentos e objetivos que norteiam e justificam o programa de sua disciplina. *Procurando deixar clara a orientação teórica subjacente à sua prática docente*. E afirma:

Em termos de conteúdo programático trabalha:

1. A educação, enquanto complexo social fundamental para a reprodução humana; sua especificidade, evolução e complexificação;
2. Relação educação e sociedade; Pedagogia e Didática;
3. Didática: conceituação, história e relações;
4. Teorias da educação e tendências pedagógicas;
5. Planejamento: significado, níveis, diferentes abordagens e fundamentações; tipos de planos;
6. Elementos do processo ensino-aprendizagem (incluindo a questão das novas tecnologias);
6. Avaliação da aprendizagem.

Nesse mesmo pensamento Hera afirma que o conteúdo é trabalhado considerando a educação como prática social, porque o professor enquanto profissional está inserindo em uma sociedade, num determinado contexto institucional, a profissão gira em torno de um conceito de trabalho, e *a Didática vai exatamente trabalhar essa questão.*

Afrodite com o mesmo posicionamento de Hera, Selene e Angícia, defende que somente após a compreensão desses elementos é que faz sentido entrar nas discussões sobre o planejamento e a gestão da sala de aula. Afrodite deixa evidente em sua fala que a gestão da sala de aula, o planejamento do ensino está diretamente relacionado à compreensão do papel do ensino no mundo atual, e parte da compreensão das concepções de ensino, então, o planejamento que é *a gestão da sala de aula viria como um último eixo temático da disciplina.*

O planejamento, a relação professor - aluno, a avaliação, as coisas que estão dentro do planejamento, a metodologia, os objetivos, a própria elaboração de um plano, a disciplina em sala de aula, o uso de técnicas e tecnologias de ensino, mas essas questões não flutuam no tempo e no espaço. Elas se inserem num tempo, mas se insere num espaço, num contexto histórico e social. Então, eu só posso pensar essas coisas a partir desses elementos, inseridos nesse contexto, e também respaldados pelas minhas compreensões éticas e políticas, do sentido e do para quê ensinar (AFRODITE).

Considerando todas as dimensões do ensino, Hera compartilha uma das faces dessa multidimensionalidade, e cita como realiza os três momentos da ação Didática, no período de serem trabalhadas na disciplina Didática, as questões técnicas:

A disciplina de Didática ela tem eminentemente que dizer principalmente os três momentos da ação didática que é o planejamento, a metodologia e a avaliação. Que é o trabalho do professor. Dentro disso, se fala sobre formação do educador, sobre posturas em sala de aula, e sobre todas as questões, mas que fundamentalmente tem que dizer, como se fosse a disciplina de Didática, vai dizer o que é que você, o que é que ele lhe prepara, ele lhe prepara para uma profissão, que é a profissão de professor. Então, a profissão de professor, ela está principalmente fundamentada nos três grandes momentos da ação didática, que é o planejamento, a metodologia e a avaliação (HERA).

Acalântis, em sua fala, nos faz refletir sobre a questão do conteúdo estar diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico do curso, não estando aberto para a mudança, podendo o professor modificar o referencial teórico, mas não o conteúdo programático, segundo relato da mesma *a ementa já é determinado pelo programa da disciplina* e compartilha:

Nós decidimos quais os teóricos que nós queremos trabalhar, como nós queremos trabalhar com os nossos alunos, qual a melhor maneira para avaliar os alunos para naquele semestre, mas a ementa nós não podemos mexer, a ementa ela nasce de uma proposta pedagógica de um curso, um projeto político pedagógico, então na Didática I nós trabalhamos a teoria da educação, os teóricos da Didática, desde Comenius, considerado o pai da Didática, até os teóricos mais atuais, e os grandes filósofos (ACALÂNTIS).

Estaria a Didática limitada ao que é determinado pelo projeto político pedagógico de cada instituição? Ou o professor de Didática, intelectual e pesquisador da área, através de suas concepções, pode modificar a sua efetivação na sala de aula?

É evidente que não podemos pensar num conteúdo que deve ser constantemente revisto. Acreditamos que o professor de Didática, ser da práxis, deve ter flexibilidade e autonomia para desenvolver sua disciplina. Diante das necessidades de mudança, deve articular essa com os componentes curriculares do projeto pedagógico do curso, no caso de comprovar essa necessidade de modificar, essas mudanças devem ser avaliadas e discutidas coletivamente com os outros docentes que ministram a mesma disciplina, e só depois implementada.

O que a fala das professoras nos confirmam é que os conteúdos são semelhantes, isso talvez seja hipoteticamente justificado, pelas concepções sobre o ensino que também são semelhantes.

Os conteúdos mais indicados pelas entrevistadas foram: relação - sociedade, educação, Pedagogia e Didática, relação professor – aluno, planejamento, tendências ou teorias pedagógicas.

4.2.9 Metodologia: como é ensinado o conteúdo da Didática

As falas das professoras expõem abordagens metodológicas pautadas em princípios comuns, trabalhadas em relação a um conteúdo semelhante da disciplina Didática.

Para Afrodite a abordagem metodológica mais adequada nessa disciplina é a que coloque o educando, o licenciando como sujeito da sua aprendizagem, que propicie a pergunta, a problematização, questionamento, uma abordagem metodológica que possa contribuir para uma aprendizagem de qualidade, significativa que supere a mera repetição, uma aprendizagem que instrumentalize o futuro professor para atuar em sala de aula, então, esses são os princípios. De acordo com Freire (2011, p. 28) *o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão*. Precisamos segundo Freire:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 47).

Sobre a metodologia de suas aulas Afrodite afirma:

Eu escolho as atividades, há momentos que eu faço exposições, mas exposições que eu vou levantando questões para que o estudante se sinta instigado a participar. Há momentos de leituras, discussões e trabalho em pequenos grupos, porque considero que esse é um momento em que o aluno está em ação e que dialoga, e que constrói a aprendizagens a partir da colaboração da troca de informações, então, pequenos trabalhos em grupo, apresento pequenos vídeos, contatos com a realidade, dependendo do semestre eles fazem uma visita ou duas a escola, ou entrevistam algum professor, e elaboram um plano de aula (AFRODITE).

Já para Angícia *a melhor abordagem metodológica é a que se possa discutir sem separar teoria e prática*, em que seja possível refletir em sala de aula,

mas trazendo as vivências. Angícia afirma que *a vivência do que acontece lá na escola, ela está recheada de teoria, então eu não chamo lá somente de prática, o que acontece na escola está recheado de teoria*. Sobre isso Freire (2011) afirma que o nosso *discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria*. Nas palavras dele *“uma encarnação”*. Sobre teoria/prática Angícia compartilha ainda:

Aquilo que agente discute na sala, está recheado de prática, os textos eles nascem de um contexto, eles nascem de uma prática, é que a gente costuma separar, eu escuto aqui na sala, a leitura da teoria, vou lá pra escola, lá é prática, a escola tem teoria e prática, a gente ta lendo, ta discutindo, está defendendo, discutindo em sala de aula, debatendo também tem teoria e prática. Troca de experiências, e de vivência, o texto em si, eu vejo ele como carregado de uma prática, ninguém constrói um texto sem determinada instância, em determinada situação, determinado contexto, determinado espaço. Então, ele é teórico e prático.

Selena é enfática ao afirmar que sem nenhuma dúvida, a abordagem metodológica escolhida durante a disciplina de Didática é ancorada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Hera já define sua metodologia como *o ensino com pesquisa*, e afirma que o considera o mais completo, pois o mesmo abrange a história de vida dos professores e a sua inserção na dimensão profissional. Segundo Freire (2011, p. 30) *não há ensino sem e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando*. Sobre isso Hera relata ainda:

Preciso trabalhar com a história de vida das pessoas pra saber, que valores, que conceitos eles tem. Por exemplo, vai estudar planejamento, como é que ele constrói um conhecimento sobre planejamento, como é que ele constituiu experiências sobre planejamento. Metodologia é a mesma coisa, avaliação é a mesma coisa, pra mim, nesse momento, a metodologia que mais se adéqua, seria mais ou menos uma abordagem metodológica da epistemologia da prática de forma crítica, reflexiva e onde as pessoas partam da sua vivência, da sua experiência para explorar os autores que trabalham a questão. E uma Didática livre, interessante, onde as pessoas se sintam sujeitos desse conhecimento (HERA).

Acalântis afirma que a metodologia depende muito do contexto, e que não possui uma única abordagem metodológica, procura dinamizar, *diversificar na verdade essa metodologia de ensino favorecendo procurando oportunizar o máximo possível o aluno dos questionamentos, da discussão, trazer o aluno para o centro das discussões*. E conclui: *deve ser uma abordagem metodológica pautada na*

pedagogia histórico-crítica, então, todo tempo o educador e o educando estarão construindo juntos os conhecimentos.

Ártemis compartilha que a abordagem metodológica de suas aulas naturalmente é fundamentada na dialética, e relata: *não vejo outra*. Isso porque a considera:

Uma abordagem fundamentada teoricamente onde se trabalha a prática...Você trabalha a partir da prática dos momentos de prática dos alunos, por isso eles vão a escola e voltam. E aí, você vai desconstruir esses momentos, instrumentalizando com leituras, pesquisas na área, pra que eles façam a síntese desse momento e saiam com a formação que eles querem, saiam com a formação que na verdade eles mesmos fazem.

Sobre essa abordagem Freire (2011, p. 25) afirma *a dialogicidade é a essência de uma educação para transformação e autonomia*.

As falas das professoras revelam que cada profissional faz sua escolha metodológica de acordo com suas escolhas teóricas, ou referenciais teóricos, mesmo com conteúdos semelhantes, operacionalizam de forma diferente a metodologia ou direcionamento que fazem na disciplina, tomam por base em princípios comuns como dialogicidade, relação teoria e prática, problematização, construção de conhecimentos, reflexão, fundamentação teórica crítica.

4.2.10 Os desafios contemporâneos da Didática

Sabemos que os desafios vivenciados nos processo de ensino da sociedade contemporânea devem ser pesquisados para que sejam encontradas possíveis soluções, com o intuito de construirmos de forma coletiva um grupo social em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Por isso incluímos entre as perguntas realizadas com os professores de Didática, o que os mesmo consideram desafios nessa área de conhecimento.

Sobre os desafios atuais dessa área de conhecimento, acreditamos que:

O não enfrentamento da questão epistemológica em educação dificulta aos educadores e pesquisadores a articulação das produções que se realizam na área e a formulação de pesquisas que venham a responder às urgências da prática social da educação. Consequentemente, dificulta a superação dos problemas contemporaneamente postos. Portanto, em nosso entendimento, a questão epistemológica é fundamental do ponto de vista de sua *necessidade histórica*, e não apenas por uma questão de natureza disciplinar e/ou lógica. (PIMENTA, 2010, p. 16).

E concordamos com Rios (2010, p. 114) a Didática possui *o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino - ele também ameaçado de fragmentação – de modo crítico e ampliado*. A autora afirma que para isso ocorrer, é necessário uma revisão do currículo dos cursos de formação de professores, inclusive seus componentes essenciais, que precisam atender a necessidade de implantar e implementar propostas curriculares organicamente articuladas, fazendo com que sejam retomadas, em novo nível, antigas questões específicas do campo do ensinar, suscitando perguntas para cujas respostas se requer um olhar crítico.

Sobre isso Afrodite compartilha que considera o grande desafio atual na área da Didática a efetivação da relação teoria e prática, *as mudanças no Projeto Pedagógico, e coloca a Didática nessa função de oferecer um conteúdo mais aprofundado, uma base teórica sobre o processo de ensino*. Afrodite afirma:

Às vezes as questões que a Didática trabalha, planejamento, metodologia, relação professor-aluno, avaliação, objetivos, são coisas que a gente conhece muito no ponto de vista como alunos, e nós temos um conhecimento construído, um senso comum vamos dizer assim.

Por esse motivo, conclui que *o grande desafio da Didática é questionar esses conhecimentos que a gente traz porque o professor é aquele que já começa a lidar com os elementos profissionais desde que ele entra como estudante, mas só que ele tem uma visão de um lado da questão*, então o desafio da disciplina é: *também oferecer elementos teóricos, um referencial teórico que ajude a questionar, confrontar, complementar, aprofundar o conhecimento que ele já traz sobre esses elementos do ponto de vista de aluno*.

Angícia expõe que acredita que o principal desafio na atualidade que o professor de Didática enfrenta *é essa dificuldade que a própria escola em si, apresenta para o docente, nas condições objetivas mesmo, então você tem o*

professor, o aluno, que está ali, entrou em uma licenciatura, mas ele diz claramente pra você que não quer ser professor, e quando:

Chega à disciplina de Didática, é quando ele vai entender que ele está se formando para ser professor, é quando muitos compreendem isso, então eles se angustiam, se sentem meio que frustrados, e aí você se frustra também. Os alunos compartilham, eu estou aqui, mas deus me livre de entrar numa sala de aula, deus me livre de ser professor, aí quando você está na Didática, discutindo a docência, a questão da metodologia, relação professor-aluno, planejamento, aí eles acordam para essa coisa que estão ali para serem professores e não gostam, alguns não gostam, e aí de certa forma, cria uma barreira em relação à Didática, que ela é a disciplina que se volta a discutir tais questões sobre o ensino e a aprendizagem.

Selena nos relata que o desafio que sente na instituição em que leciona, é o lugar em que a Didática ocupa na estrutura curricular do curso, para alunos que são recém-ingressos no curso de Pedagogia e compartilha:

Na instituição onde trabalho, no processo de reformulação curricular, a disciplina Didática foi retirada dos semestres V e VI e ofertada nos semestres III e IV. Isso mudou um pouco o nível dos alunos. É bem diferente lecionar a Didática I nas turmas de V semestre – que já estão há dois anos no Curso – e nas turmas de III semestre – que estão apenas há um ano no Curso. Sinto falta das disciplinas de fundamentação, sinto falta de uma maior maturidade intelectual dos alunos por conta dessa precocidade na introdução da disciplina.

A disciplina Didática na visão de Selena, poderia ser melhor discutida se os alunos possuíssem melhor fundamentação teórica. Embora Selena compartilhe sentir tal desafio no ensino nessa disciplina, ela enfatiza como um desafio maior, o reducionismo técnico, recorrente historicamente:

Para mim, a Didática, no Curso de Pedagogia, é uma disciplina integradora e articuladora. Ela integra e coordena os conhecimentos próprios das disciplinas de fundamentos da educação e os articula às disciplinas de metodologia e prática de ensino. É uma disciplina central no processo de formação do pedagogo, portanto, penso que o maior desafio da Didática na atualidade, por um lado, ainda perpassa problemas e questões bastante antigas: superar a compreensão da Didática como uma disciplina técnica, centrada no “como fazer” da prática pedagógica; uma disciplina investida de neutralidade. Por outro lado, a desvalorização do ensino, a compreensão de que a transmissão de conhecimentos é algo ultrapassado e deve ser negado na prática educacional, sendo substituído por uma pseudo-aprendizagem, pautada no aprender-à-aprender, entre outras concepções que negam o ato de ensinar, apresentam-se como novos desafios para a Didática.

Para Libâneo (2010, p.71) *todo o reducionismo é prejudicial e toda insistência em ver o objeto de estudo da Pedagogia, a prática educativa, apenas sob uma ótica resulta em visões parciais da ação educativa e escolar.*

Hera afirma que as mudanças curriculares no curso de Pedagogia estão transformando a Pedagogia num curso para ensinar crianças, uma área de conhecimento de abordagem para as crianças. E compartilha: *Penso que o maior desafio é as pessoas aprenderem isso mesmo, o que o curso propõe, o que a mudança curricular se propõe.* Na visão de Brzezinsk (2012) a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Pedagogia (DCN Pedagogia), torna a docência a base da identidade profissional do pedagogo. Assim, a implementação destas diretrizes vem induzindo *uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.*

Hera compartilha seu posicionamento:

Os professores de Didática não se prepararam para ser professores de criança, eles mesmos não foram professores de criança, e nem querem. Então, o desafio maior é você sem ter sido professor de criança, sem gostar de ensinar a criança, sem ter um conhecimento prévio disso, você passar a ensinar uma turma que vai ensinar criança.

Acalântis afirma que o grande desafio colocado em sua prática está relacionado à competência do professor e o interesse dos alunos, o professor para Acalântis deve superar o conceito de que ser competente é ser auleiro, porque para que o professor seja competente ele precisa ser mais que docente, ele precisa ser pesquisador, e sobre os alunos afirma:

Um grande desafio que considero é fazer que os alunos também não sejam apenas alunos, mas também alunos pesquisadores, que elas não vejam a graduação apenas como o momento de chegar, estar na aula, terminou a aula e vai embora.

Ártemis novamente em sua fala relata sua tristeza quanto à diminuição da carga horária da disciplina Didática, e afirma que esse sumiço da Didática se configura um desafio, porque trabalhar todo o conteúdo necessário em pouco tempo, dificulta o processo de aprendizagem dos alunos. E comenta essa situação:

Alguns autores que pesquisam a história do sumiço da Didática dos cursos de Pedagogia, questões, ao meu ver, muito sérias que tão sendo discutidas nacionalmente, acerca disso e pra mim isso foi uma mudança que ela acarreta problemas seríssimos na disciplina, porque se você diminui o tempo, você diminui também o conteúdo, o compromisso que você tem com aquilo, se você não for uma pessoa que realmente se comprometa com o que você ta fazendo, você termina deixando de lado, questões super importantes da disciplina, porque a carga horária não comporta.

E compartilha: *eu não abro mão de trabalhar determinados conteúdos, por isso eu extrapolo a carga horária da disciplina em todo semestre.* Franco (2010) compartilha que só consegue enxergar uma saída para superar os desafios atuais da Didática e afirma esperançosa:

Eu só vejo um caminho de transformar essa situação: Pedagogia e Didática, imbuídas de sua responsabilidade científica e social, caminharem juntas na integração do educativo com o pedagógico e assim construir espaços de significação para as práticas docentes. Afirmo que a consideração da Didática como teoria da formação e da Pedagogia como ciência da/para a práxis pode ser um caminho de esperança. (FRANCO, 2010, p. 94)

Assim, podemos provisoriamente concluir que a Didática possui responsabilidades específicas nos cursos de formação de professores, nas palavras de Pimenta (2010, p. 9) como *campo de estudo e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem* como uma prática social de incorporação e de emancipação política, a Didática possui o *papel de refletir a partir das características dessa prática diante das novas demandas que o mundo atual apresenta.*

São muitos os desafios da Didática, desde questões curriculares específicas (carga horária, posicionamento da disciplina no currículo) e de cada realidade, à questões maiores relacionadas as políticas públicas (formação de professores). Mas que independente disso, a pesquisa e a reflexão sobre a prática, ocupam espaços privilegiados na superação desses desafios.

4.2.11 Recado final para os futuros professores de Didática das universidades públicas

Todas as professoras em suas falas demonstram afetividade em relação à Didática, demonstrando paixão no ensino dessa disciplina e finalizam suas falas enviando um recado final para os futuros professores de Didática das universidades públicas.

Angícia compartilha que a Didática é uma disciplina muito boa, no sentido de aprendizagem, para quem é professor e se identifica com a profissão nada melhor do que estar inserido nessa disciplina, e afirma:

Eu particularmente tenho o maior orgulho de ser professora de Didática, porque a minha vida é a docência e eu me identifico mesmo com função docente, quando eu cheguei na universidade eu já vinha, já tinha toda uma experiência na Educação Básica, eu tinha uns seis ou sete anos na Educação Básica, passando pelas séries iniciais, trabalhei com o Tempo de Avançar, e aí essa experiência ela é interessante porque você fica na sala de aula trabalhando a Didática mas sempre reportando suas próprias vivências na Educação Básica, enfrentar os desafios, encarar os desafios dos nossos professores, estudar bastante, que a Didática exige muito que agente estude e mostre para os estudantes, os licenciandos e os professores, a importância de se estar aprendendo, discutindo, refletindo as questões pedagógicas, as questões de Didática, agente tem que estar sempre reascendendo esse debate. (ANGÍCIA)

Afrodite afirma que o futuro professor de Didática deve conhecer profundamente os eixos temáticos a serem trabalhados nessa disciplina, porque ela possui uma contribuição fundamental na formação do professor da Educação Básica, e conclui:

O professor de Didática deve ter uma percepção histórica da evolução da disciplina, enquanto área do conhecimento, enquanto também área de pesquisa, pela própria relação de uma coisa com a outra, ele tem também de ser um professor que conhece as possibilidades e os limites da área, porque ela não é a varinha de condão que vai transformar um professor que não sabe ensinar num professor que sabe, tem uma série de elementos bem complexos que vão se envolver, mas ela pode, ela tem como papel apresentar alguns referenciais teóricos que vão contribuir para a formação desse conhecimento pedagógico, que vão instrumentalizar o professor na sua prática. Esse é o recado que eu queria deixar para os professores de Didática.

Selena compartilha que tradicionalmente, a Didática é conhecida como a disciplina que ensina a ensinar. Mesmo que esse conceito tenha sofrido

modificações ao longo do tempo, por conta da dinâmica social e do surgimento de novas abordagens, é necessário reter sempre a firme a convicção que o ensino – e os desafios a ele atrelados – é o objeto central dessa disciplina. E afirma: *Não é pecado ensinar.*

Sobre a tarefa de ensinar Franco (2010, p. 13) defende a superação da *pedagogia da desautorização do sujeito* e também a Didática do *aplicacionismo estéril*. Propõe que a Didática se organize como teoria da formação de maneira que reverta seu caráter meramente aplicacionista com o qual historicamente conviveu e ofereça subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva, o que poderá propiciar novos caminhos na busca de condições mais dignas para o trabalho docente e para aprendizagem dos alunos.

Hera manda um recado final para os futuros professores de Didática: compreendam o que é Didática.

A Didática, ela é confundida com metodologia, é confundida com métodos, técnicas, é confundida com como se comportar na sala de aula, por em prática os conhecimentos recebidos, e a didática é um campo de conhecimento, é uma área da pedagogia que se preocupa com isso, o aprender e o ensinar. Então as pessoas estudam tudo, mas não estudam isso. É, a didática enquanto uma área da pedagogia, que é a ciência da educação. Uma área dentro dessa ciência da educação, tem uma área que se chama didática, que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender, e aí dentro desse ensinar e aprender, tem uma parte chamada metodologia que é onde a metodologia se instala, como dá aula se instala, ou como fazer se instala. Mas as pessoas trocam, acham que a didática é só como fazer. Então o meu recado e que conheçam a didática.

Acalântis afirma que procura ter sempre o *cuidado com sua postura de docente, para não entrar em contradição*, porque a Didática ela vai falar da postura do professor, da postura do educando, do aluno. E compartilha: a Didática ela traz mecanismos importantes para o desenvolvimento de uma boa aula, formar o professor, formar o aluno, isso trás uma grande responsabilidade para o professor de Didática, porque se eu já sou professora de Didática e eu vou questionar tudo isso com os meus alunos, então eu tenho que ter esse cuidado primeiramente em mim, e conclui:

Então, um recado que eu deixo para os professores de Didática é que eles estejam constantemente refletindo a sua prática docente, pra não cair no achismo, planejando e replanejando as suas aulas, isso é muito importante, nunca pensar que já está pronto, porque a caminhada é longa. (ACALÂNTIS)

Ártemis compartilha com os futuros professores: *Estude, estude, estude... Estudar muito, procurar uma boa formação, não parar de estudar*, investir na sua formação continuada, para você ter um bom desenvolvimento profissional se você não fizer isso, você não será um bom professor. E afirma: *Pra mim é investir na formação continuada aos “trancos e barrancos”, que a gente sabe que é muito difícil. Também se envolver nas questões e nas discussões políticas da área, de conhecimento pra que você possa também fazer parte desse corpo de conteúdo que é a Didática.*

Desses posicionamentos das professoras, concluímos provisoriamente que a reflexão na prática do professor de Didática é um ato indispensável no aprimoramento de suas atividades no Ensino Superior.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ

A primeira parte do levantamento documental consistiu no mapeamento da composição da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, possibilitando identificar a carga horária total do curso e da disciplina de Didática, assim como a nomenclatura dada a essa disciplina em cada instituição pesquisada. Como nos mostra o quadro a seguir:

5.1 Carga horária

Quadro 1 – Carga horária da disciplina de Didática nas universidades públicas do Ceará

Instituição	Nomenclatura	A disciplina Didática: semestre e carga horária	Carga horária total do curso de Pedagogia	% da Didática sobre a carga horária total do curso
Universidade 1	Didática Geral I	4º semestre/ 68 h/a – 4 créditos	3.313 horas	2,05 %
Universidade 2	Fundamentos da Didática	60 h/a – 4 créditos	3.220 horas	1,86 %
Universidade 3	Didática	Diurno: 5º semestre, Noturno 4º semestre/ 96 h/a – 6 créditos	3.200 horas	3 %
Universidade 4	Didática I e Didática II	3º semestre/ 4º semestre – 6 créditos cada – 108 horas cada	3.205 horas	6,73 %

Fonte: Elaborado pelo autor com dados coletados da pesquisa.

A carga horária total de cada curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução CNE nº 1/2006), permanece com o mínimo de 3.200 horas. Em todas as universidades pesquisadas seguem esta carga horária mínima, mas a tabela 1 revela diferenças em relação à carga horária direcionada à disciplina de Didática. Observamos que em um dos cursos (o da universidade 1) a carga horária total ultrapassa esse mínimo de horas estipulado, mesmo assim a disciplina de Didática não é beneficiada com tal aumento, comparando com o curso de Pedagogia da universidade 3, que possui a carga horária mínima de 3.200 horas, as horas dessa disciplina na universidade 1 é quase 1% menor do que a carga horária da universidade 3.

Na universidade 4 fica evidente a visão desta como uma disciplina com conteúdo amplo em que se torna necessária a separação em dois blocos, parte 1 e parte 2. Nas universidades 1, 2 e 3 fica explícito a pequena carga horária destinada a disciplina de Didática, reduzindo o tempo destinado para o seu trabalho e para as discussões. Esse currículo de Pedagogia que diminui a carga horária da Didática e mantém a carga horária mínima do curso possibilita o acréscimo de outras disciplinas, e a formação de professores que deveria focar em disciplinas específicas que trabalham os saberes e as práticas docentes, cede lugar para outros conhecimentos.

Em pesquisas anteriores realizadas por Osório (2011), constatou-se que a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura das instituições federais do Mato Grosso do Sul possuem carga horária mínima em relação à carga horária dos cursos. A situação dessa disciplina nas universidades públicas do Ceará não é diferente, o que nos faz concordar com Osório (2011, p. 90):

Os cursos de formação de professores precisam ser repensados, com o propósito de capacitar o futuro professor com base teórica para operacionalizar um trabalho pedagógico correspondente à dinâmica das transformações da sociedade contemporânea. Esse trabalho sofre influência das dimensões política, econômica, histórica, geográfica e cultural, para que na realização de suas ações, o professor tenha condições de refletir dialeticamente sobre novos saberes e sobre a maneira pela qual ocorre a construção do conhecimento.

Precisamos repensar a importância da disciplina de Didática na formação dos professores, estipulando uma carga horária que contemple a sua função nos currículos dos cursos de licenciatura.

Das quatro universidades pesquisadas, duas apresentam nomenclaturas diferentes para a mesma disciplina de Didática, essas várias denominações podem indicar uma tentativa de inovação do seu conteúdo, ou ainda torná-la uma disciplina com conteúdo específico, particular, característico e/ou identitário de cada instituição. Libâneo (2011, p. 28) acrescenta outras possibilidades para essas diferentes adjetivações da disciplina Didática:

Em alguns casos, a intenção poderia ser fugir do estigma de que a Didática (ou o termo “didática”) sempre apresenta uma concepção tradicional de ensino (didática como algo “antigo”). Em outros, por em prática, por meio da didática, diferentes compreensões do papel da escola, do ensino e do professor.

As universidades 3 e 4 mantiveram a nomenclatura Didática, considerando um termo clássico, único e completo, sem necessidade de complemento e adjetivações.

A segunda parte do levantamento documental consistiu no mapeamento do que é exposto nas ementas dos programas da disciplina de Didática.

5.2 Ementa

Quadro 2 – Ementas contidas nos programas da disciplina de Didática nas universidades públicas do Ceará

Programa da disciplina Didática	Ementa
Universidade 1	O papel da educação, da Pedagogia e da Didática no processo educativo. A Didática, contexto histórico e a formação do professor. Tendências pedagógicas: pressupostos, concepções e práticas. Planejamento de ensino e a significação na prática docente. O processo de ensino e seus componentes. Avaliação da aprendizagem.
Universidade 2	Retrospectiva histórica da Didática. Fundamentos teóricos da Didática. A Didática como prática educativa. O processo de ensino – aprendizagem. Formação do educador. Metodologia, métodos, técnicas, planejamento, objetivos, execução e avaliação na perspectiva das tendências pedagógicas: Tradicional e Progressista . Didática, democratização do ensino e organização curricular.
Universidade 3	Ementa: Educação e Didática na realidade contemporânea : o professor, o estudante e o conhecimento; A natureza do trabalho docente; Concepções de ensino; A sala de aula e seus eventos; Planejamento e Gestão do processo de Ensino Aprendizagem.
Universidade 4	<p>Didática I: Fundamentos onto-históricos da Didática. Elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação, Pedagogia e Didática. Teorias da educação e concepções de Didática.</p> <p>Didática II: Trabalho e formação docente. Organização do trabalho pedagógico. Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados coletados da pesquisa.

Uma análise mais detida dos conteúdos expostos nas ementas da disciplina de Didática, explicitou que 75 % das ementas trazem a relação Educação, Pedagogia e Didática em conexão com a realidade social contemporânea. Iniciamos esse estudo, expondo que acreditamos que o professor de Didática, como ser da práxis, possui uma função social, que é proporcionar a discussão dialética entre o contexto social em que a escola está inserida e o papel dos futuros educadores nessa realidade, refletindo a relação educador e educando de forma crítica e

emancipatória. Mas como possuir tal função, se no programa da disciplina de Didática a mesma é desvinculada da realidade social, sem expor o que se conceitua por educação, é o mesmo que dizer como fazer algo sem identificar quem somos e para que viemos. Por isso, concordamos com Pimenta (2010, p. 8) a Didática é um campo de conhecimento que tem a responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno.

Comparando o programa da disciplina da universidade 2 com os demais, verificamos que este apresenta um caráter genérico e superficial dos conceitos da Didática, em nenhum momento é exposto a contextualização do seu conteúdo, mostrando com isso o foco na teoria em detrimento da prática, ou ainda, a teoria desvinculando do contexto em que foi constituída. Pimenta (2010) afirma que a teoria possui a função de oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos em que estão inseridos, inclusive nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Dessa forma, acreditamos nesse trabalho que a Didática deve proporcionar:

“... ao futuro professor articulação dos conhecimentos didático-pedagógicos e científicos à realidade com a qual deve manter relações, ou seja, a escola e a sala de aula. A Didática reassume seu lugar na instrumentalização teórico-prática do professor da Educação Básica. (VEIGA *et al*, 2011, p. 102)

A relação teoria-prática é inerente à Didática, assim como sua dimensão político-social, não tem como ministrar uma disciplina como essa sem expor sua relação intrínseca com a sociedade, a educação e a Pedagogia.

Outro ponto que consideramos relevante nos debruçar é com relação ao reducionismo das tendências pedagógicas explícito na ementa da universidade 2, que afirma considerar a metodologia, os métodos, as técnicas, o planejamento, os objetivos, execução e a avaliação na perspectiva das tendências pedagógicas: **Tradicional e Progressista**, desconsiderando a sua exposição no contexto escolanovista e no bojo da tendência tecnicista. Compreendemos nessa análise a importância da multidimensionalidade da Didática, não polarizamos em nenhuma dimensão, nem dissociando uma das outras, não desconsideramos a existência da técnica nessa disciplina multifacetada.

Compreendemos a Didática como um campo de conhecimento que investiga o processo de ensino, uma área de pesquisa que investiga as práticas educativas da escola. No currículo dos cursos de licenciatura, é um dos componentes curriculares, ou uma das disciplinas, que tem a preocupação de formar os futuros professores para a prática pedagógica crítica, emancipatória e autônoma de ensino, com seus afazeres diários, contemplando o “que fazer” ou “ensinar”, como fazer isso (dimensão técnica), “para quem ensinar” e “porque” o fazer (dimensão política e social), considerando a diversidade do processo de ensino e aprendizagem (dimensão humana) e os contextos sociais e culturais em que o ensino está inserido.

A terceira parte do levantamento documental consistiu no mapeamento dos objetivos descritos nos planos de ensino da disciplina de Didática, conforme tabela a seguir:

5.3 Objetivos

Quadro 3 – Objetivos da disciplina de Didática contidos nos Programas do Curso de Pedagogia das universidades públicas do Ceará

Programa da disciplina Didática	Objetivos
Universidade 1	<p>Geral: refletir criticamente o fazer do educador, tendo em vista a construção de uma prática educativa comprometida com um projeto de transformação social.</p> <p>Específicos: Unidade I- Conhecer o conceito de Didática considerando o contexto histórico de sua evolução e o seu papel no fazer docente. Unidade II – Analisar as concepções de homem, educação e sociedade que norteiam as diferentes tendências pedagógicas, visando a construção de uma prática pedagógica comprometida com o processo de transformação social; Analisar o processo de transformação social.</p> <p>Unidade III – Identificar os elementos do processo de ensino, compreendendo-os e articulando-os politicamente em propostas de intervenções educativas; Desenvolver uma melhor comunicação / interação em sala de aula a partir da reflexão sobre as habilidades do trabalho docente; Organizar atividades de ensino, selecionar e construir os recursos didáticos correlatos. Unidade IV – Refletir sobre a proposta da Pedagogia de projetos, da interdisciplinaridade e dos temas transversais; Conceber e exercitar a pesquisa como elemento fundamental para qualidade e autonomia do fazer docente.</p>
Universidade 2	Não apresenta objetivos.
Universidade 3	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre a relação existente entre a problemática educacional e a realidade social; - Construir uma visão crítica e ampla do processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, objetivos e produto deste trabalho; - Analisar as características e peculiaridades do trabalho docente, inserindo-o no contexto atual; - Compreender o papel da Didática no desenvolvimento do trabalho docente; - Identificar e analisar as competências e saberes docentes necessários ao desempenho de uma prática pedagógica crítica e criativa no contexto social; - Identificar, elucidar e explicar sua própria concepção de ensino; - Compreender as dimensões teóricas do sócio – construtivismo aplicado ao ensino escolar; - Compreender o planejamento como um processo constante de reflexão sobre a prática; - Repensar o planejamento/organização do ensino e seus elementos diante das

	<p>emergências do trabalho docente na realidade atual;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressignificar o papel da avaliação como instrumento de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, no sentido da superação das dificuldades encontradas neste processo; - Compreender e aplicar os princípios que fundamentam a elaboração e execução de planos/projetos de ensino.
Universidade 4	<p>Didática I:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma análise sobre a evolução histórica da Didática; - Refletir acerca do papel da Didática na formação do educador; - Discutir sobre a importância do trabalho pedagógico; - Compreender o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino e a contribuição da Didática para a construção da prática educativa e para a compreensão do processo ensino-aprendizagem; - Analisar as teorias da educação e o processo de ensino-aprendizagem; - Compreender o papel das tendências pedagógicas presentes na prática docente. <p>Didática II:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a prática pedagógica enquanto processo de construção do conhecimento; - Perceber a inter-relação entre os principais elementos do processo ensino-aprendizagem; - Refletir sobre o planejamento entre os principais elementos do processo ensino-aprendizagem, visualizando em suas diversas dimensões: tipos, níveis, etapas e elaboração. - Desenvolver atividades de observação, planejamento e avaliação da prática docente.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados coletados da pesquisa.

Dos objetivos expostos nos programas da referida disciplina, as três universidades apresentam características comuns em torno do campo teórico-prático, tendo como objetivo a aproximação da universidade com os contextos em que se dá o ensino e a reflexão crítica do fazer educativo, os objetivos estão centrados numa perspectiva contextualizada e multidimensional do processo didático. Os objetivos analisados expressam o que propõe Veiga *et al.* (2011):

As intencionalidades educacionais e pedagógicas, com ênfase nas dimensões cognitiva e procedimental, além de destacar a reflexão sobre o “como fazer” não é pensar somente a ação pedagógica na sala de aula: é um processo de aprendizagem sistemático, que leva os futuros professores a teorizar e compreender a prática pedagógica e a buscar diversas fontes de informação, um enfoque crítico da Didática. (VEIGA; *et al.*, 2011, p. 103)

Outro ponto relevante que destacamos é a inserção da pesquisa **como elemento fundamental para qualidade e autonomia do fazer docente**, o que Veiga, *et al.* (2011) conceitua como “A Didática investigadora”, perspectiva que compreende *a pesquisa como um trabalho conjunto entre professor e aluno, com vistas às soluções para os problemas postos pela realidade escolar (VEIGA; et al., 2011, p. 105).*

Essa prática implica envolvimento do professor e estudante como participantes ativos no processo investigativo e requer do professor a participação em projetos de pesquisa. Essa perspectiva qualifica o ensino da Didática, dando significado às práticas desenvolvidas na sala de aula. (VEIGA; *et al.*, 2011, p. 105)

A pesquisa dessa forma é compreendida como um princípio educativo tanto para os professores quanto para os alunos, que participam ativamente do processo, ressignificando suas práticas através da reflexão crítica. A pesquisa assim, proporciona também uma formação crítica do profissional que irá atuar na Educação Básica, expondo os problemas enfrentados na profissão e as possíveis soluções.

A quarta parte do levantamento documental consistiu no mapeamento dos conteúdos e a metodologia de cada universidade utilizada nos programas da disciplina de Didática, de acordo com a tabela a seguir:

5.4 Conteúdo e Metodologia

Quadro 4 – Conteúdo e Metodologia contidos nos programas da disciplina Didática das universidades públicas do Ceará

Programa da disciplina Didática	Conteúdo	Metodologia
Universidade 1	<p>Unidade I – A Didática no contexto das Ciências da Educação, Pedagogia, Didática. Didática – breve gênese histórica.</p> <p>Unidade II – O papel da Didática na formação do educador. A função social da escola. Profissão e formação docente. As Tendências Pedagógicas.</p> <p>Unidade III – O ciclo da ação didática. O planejamento do trabalho pedagógico. Os elementos do processo de ensino. A avaliação da aprendizagem. Unidade IV – Pesquisa de campo: o papel da pesquisa no processo de formação docente. Pedagogia de projetos.</p>	<p>Compreendendo a ação docente como uma construção contínua e progressiva buscaremos assumir como estratégia de ensino-aprendizagem nos encontros de estudo com os participantes: o diálogo, a indagação e a reflexão sobre os acontecimentos, as experiências, as habilidades, as atitudes e os valores construídos e em construção no decorrer do curso relativos à ação didática. No percurso da disciplina, trabalharemos com momentos de estudo individuais e em pequenos grupos em sala de aula e momentos de estudos orientados, com mediação pedagógica coletiva das aprendizagens realizadas. Para orientar, subsidiar e apoiar o aluno na construção do seu conhecimento desenvolveremos as seguintes atividades: exposição dialogada, leitura, interpretação, debate e produção de textos, trabalhos individuais e coletivos, vivências/mini-aulas; observação – reflexão da prática docente exercida em sala de aula.</p>
Universidade 2	<p>1. Retrospectiva histórica da Didática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Didática e sua importância; - Didática e complexidade conceitual; - Estilos docentes e competências para uma escola social. <p>2. Os novos desafios da Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didática e design de técnicas de ensino; - Percepção de ensino-aprendizagem – avaliação. <p>3. A dinâmica do planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização curricular; 	

	<ul style="list-style-type: none">- Enfoques teóricos e abordagens pedagógicas de aprendizagem;- Construção de questões avaliativas – numa visão crítica. <p>4. Possibilidades e especificidades na formação docente</p> <ul style="list-style-type: none">- Avaliação da aprendizagem: a teoria prática;- Didática e bases do projeto político-pedagógico.	
--	--	--

<p>Universidade 3</p>	<p>Educação, Trabalho docente e Didática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didática: aspectos históricos, objeto, perspectivas atuais e contribuição para o trabalho docente. - A natureza do trabalho docente: características e especificidades; - Novas exigências do cenário contemporâneo à profissão docente. <p>Concepções de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ensino como reprodução do conhecimento; - Fundamentos de uma concepção sócio-construtivista de ensino – aprendizagem <p>A sala de aula e seus eventos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contatos com elementos do cotidiano escolar. <p>Processos de ensino: organização e dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noções de interdisciplinaridade e transversalidade; - Inovações pedagógicas: um olhar crítico reflexivo - Planejamento: reflexão sobre a prática escolar; - Abordagem crítica para objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos; - Avaliação do processo ensino-aprendizagem: desafios e alternativas; - Planos/projetos de ensino 	<p>A disciplina será desenvolvida com base nos seguintes pressupostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação dos fundamentos teóricos com o ensino em contexto; - Valorização do aluno como sujeito ativo no seu processo de construção de conhecimento; - Variação dos procedimentos metodológicos com vistas a atender diferentes ritmos, interesses e necessidade do aluno. <p>Desta forma, serão realizadas as seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas dialogadas que garantam o questionamento e a reflexão dos conteúdos tendo em vista sua reelaboração e produção de novos conhecimentos; - Leitura e discussão de textos buscando o aprofundamento das temáticas estudadas; - Trabalhos em grupos para oportunizar a troca de experiências e o envolvimento ativo do aluno; - Visitas de observação nas escolas visando propiciar ao aluno contatos com a realidade escolar de onde emergirão problemáticas que em interação com a teoria garantirão seu redimensionamento e dinamicidade;
<p>Universidade 4</p>	<p>Didática I:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolução histórica, pressupostos e relações; - Concepções de Didática: instrumental e fundamental; - O papel da Didática na formação 	<p>Didática I:</p> <p>A metodologia a ser vivenciada com a turma tem como princípio norteador a ação-reflexão-ação. Os alunos serão submetidos a um processo de ensino-aprendizagem através de aulas expositivas, debates, seminários, acompanhamento individual e em pequenos grupos, estudos dirigidos, projeção de filmes e</p>

<p>Universidade 4</p>	<p>do educador;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática educativa, Pedagogia e Didática; - Caracterização e problematização dos elementos didáticos: professor/aluno/conteúdo; - Didática: uma retrospectiva histórica; - As teorias da educação que fundamentam a ação docente; - Tendências pedagógicas na prática escolar; - A Didática no bojo da Pedagogia histórico-crítica; - Relação educador-educando. <p>Didática II:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia, Didática e formação do educador; - Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico; - A organização do trabalho pedagógico: o papel da didática; - O Projeto-político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania; - Planejamento de ensino: conceituação, importância, tipos, níveis, etapas e elaboração; - Categorias didático-pedagógicas do planejamento: objetivos, conteúdos escolares, técnicas de ensino, recursos didáticos, metodologia e avaliação da aprendizagem escolar; - O planejamento do ensino de acordo com a Pedagogia histórico-crítica; - Elaboração e execução do plano de aula. 	<p>produção de textos.</p> <p>Didática II:</p> <p>O trabalho se fundamentará no método crítico-dialético que requer de forma constante, a reflexão e participação dos alunos através de leituras, discussões de textos, debates e atuação em sala de aula; trabalho de campo e análise de situações problema envolvendo o cotidiano escolar.</p>
-----------------------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com dados coletados da pesquisa.

Na análise dos conteúdos explícitos nos programas de ensino da disciplina de Didática fica evidente que 75 % demonstram vínculo do conteúdo com o cotidiano da escola, trazendo para a discussão modos de intervenção e efetivação das práticas pedagógicas na sala de aula da Educação Básica. Os planos investigados também incluíram em seu conteúdo programático itens que tratam das abordagens, teorias ou tendências pedagógicas, fato que denota a importância de compreender as bases teóricas do ensino. Considerando-o como prática social concreta. Segundo Candau (2002) na construção do plano de trabalho da disciplina Didática é importante considerar que:

Toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico. Na construção da nossa agenda de trabalho é necessário reconhecer o cenário em que hoje estamos inseridos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da vida pós-moderna. Romper fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a Didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os clássicos da Didática. (CANDAU, 2002. p. 6)

Os conteúdos apresentados nos planos de Didática evidenciaram que todos os planos analisados apresentam itens que refletem uma preocupação em situar historicamente essa disciplina. Demonstram dessa forma, que compreendem a relação dialética e complexa existente entre a sociedade e a educação, e que para cada período histórico vivenciado pela humanidade existiu uma teoria da educação, com suas concepções filosóficas e práticas educativas.

O tema planejamento e seus elementos encontram-se presente em todos os planos. Nos planos de duas universidades (3 e 4) percebe-se inclusive, a preocupação em explicitar a abordagem que receberá o planejamento:

- Planejamento: reflexão sobre a prática escolar;
- Abordagem crítica para objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos (Plano de Curso de Didática – Universidade 3)
- O planejamento do ensino de acordo com a Pedagogia histórico-crítica. (Plano de Curso de Didática – Universidade 4).

Observamos então, que o planejamento é tido como uma atividade indispensável na prática pedagógica do professor de Didática. E os professores das universidades públicas do Ceará consideram um tema clássico que não pode faltar

no ensino da Didática. A escolha quanto à abordagem desse tema, está conectada com a concepção subjetiva que cada professor possui sobre o ato de planejar, considerando que:

O professor, através do seu trabalho, tem o seu meio de subsistência e ao mesmo tempo vive a possibilidade de através dessa prática, crescer como pessoa e como profissional. Reconhecendo-se assim, ele não é apenas um ator, é autor de sua prática pedagógica. Dessa forma, o planejamento é uma parte do seu compromisso com a ética, com os alunos, com a qualidade das atividades que desenvolve, não sendo uma atitude isolada. Está inserido ao ensino-aprendizagem, aos alunos, ao coletivo e à organização escolar, à humanização do homem, à função social da escola. (LIMA, 1998, p. 4)

O ato de planejar as atividades docentes torna-se um ato ético, estético e político da profissão dos professores. Pimenta e Lima (2012, p.?) compartilham que o planejamento é um *elemento constituinte do compromisso ético dos professores, um instrumento de competência e um requisito de organização*. Afirmam que ele se configura um direito dos professores de se assumirem como autores de sua prática, exercendo sua autonomia de pensar, de propor e de dispor coletivamente de condições objetivas e materiais para que a utopia da educação se realize.

De acordo com Candau (2002) na agenda de trabalho da disciplina de Didática não podem faltar os temas que ela conceitua como *clássicos*. Dentre eles, situa o planejamento e afirma:

Outros temas que podemos considerar clássicos na reflexão didática, são o planejamento e técnicas. Constituem temas que exigem ser trabalhados e resituados em todo o horizonte que vimos apresentando. No dia a dia dos educadores planejamento, (in)disciplina, avaliação e técnicas Didática materializam o ensino e não podem ser negados ou silenciados na reflexão Didática. (CANDAU, 2002, p. 6)

Como discutido no capítulo 2 desse estudo, a Didática de abordagem tecnicista predominou durante a década de sessenta e a primeira metade da década de setenta, o planejamento nesse período assumiu um caráter formal e burocrático e a Didática um cunho alienador e técnico. Discutimos também como essa Didática de cunho técnico e instrumental foi durante criticada no bojo do movimento que se iniciou com o seminário A Didática em Questão na década de 80. Num movimento de reconstrução da disciplina no sentido de ressignificar seu papel na formação docente, temas como o planejamento foram por muito tempo associados ao

tecnicismo. O texto dos planos das universidades 3 e 4 parece que querem estabelecer um diferencial no tratamento que o planejamento vai receber na disciplina, relacionando-o à reflexão e a uma abordagem crítica, apontando, assim, para a superação de um caráter meramente instrumental e burocrático para o tema.

Com relação a metodologia informada nos planos, destacamos que três planos, os das universidade 1, 3 e 4 apresentam alguns princípios metodológicos que fundamentam os procedimentos utilizados. Dentre os princípios destacamos: diálogo, indagação e reflexão como estratégias para a construção de conhecimentos; interação entre pressupostos teóricos e a realidade do ensino; aluno como sujeito de aprendizagem; reflexão-ação-reflexão. Esses pressupostos expressam elementos importantes na formação docente, a relação entre conhecimento e realidade escolar; a importância de vivenciar o diálogo, a problematização, a reflexão e a participação como elementos formadores de um ponto de vista não meramente cognitivo, mas através dos procedimentos e estratégias proporcionados pela disciplina.

5.5 Avaliação

Quadro 5 – Avaliação contida nos programas da disciplina de Didática do curso de Pedagogia das universidades Públicas do Ceará.

Programa da disciplina Didática	Avaliação
Universidade 1	<p>Assiduidade e pontualidade;</p> <p>Leitura e interpretação de textos dentro e fora da sala de aula;</p> <p>Contribuições pessoais advindas dos estudos realizados;</p> <p>Produções textuais individuais e coletivas;</p> <p>Planejamento, execução e avaliação de ações-educativas, mini-aulas/vivências;</p> <p>Participação, interesse e postura ativa nas atividades propostas;</p> <p>Auto-avaliação.</p>
Universidade 2	-----
Universidade 3	<p>A avaliação terá o caráter de acompanhamento do desenvolvimento do (a) aluno (a) em relação aos estudos realizados procurando identificar possíveis entraves de aprendizagem para buscar solucioná-los no decorrer do processo. Serão utilizados instrumentos como estudos dirigidos, relatórios, produção de textos, elaboração de planos/projetos de ensino.</p> <p>Atividades discentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões em sala de aula, contribuindo com suas vivências, questões, sugestões e opiniões; - Realização das leituras propostas para garantir um avanço e aprofundamento na compreensão dos temas trabalhados; - Envolvimento ativo nas tarefas de grupo como forma de investir em sua aprendizagem; - Elaboração de um plano de ensino de acordo com princípios estudados na

	disciplina; Assiduidade às aulas.
Universidade 4	<p>Didática I:</p> <p>- A avaliação será efetivamente em caráter permanente e processual, observando os seguintes itens: assiduidade, participação nos debates, organização, elaboração X construção acadêmica, participação no grupo de trabalho, auto avaliação conforme os critérios estabelecidos na disciplina.</p> <p>Didática II:</p> <p>- A avaliação será efetivamente em caráter permanente e processual, observando os seguintes itens: assiduidade, participação nos debates, organização, elaboração X construção acadêmica, participação no grupo de trabalho, auto avaliação conforme os critérios estabelecidos na disciplina.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à avaliação em todas as ementas fica evidente a compreensão da avaliação como um processo contínuo e que considera outros elementos que apenas notas expressas em provas. Os critérios e instrumentos de avaliação explicitados nos planos de ensino dos professores de Didática foram em geral: assiduidade, participação, opiniões, e leituras, estudos dirigidos, relatórios, produção de textos, elaboração de planos/projetos de ensino. Os dados analisados deixam evidente a concepção do que é o processo de avaliação para esses professores, *uma concepção de avaliação como um processo de acompanhamento e reflexão, reforçando seu caráter contínuo, diagnóstico e formativo.* (OLIVEIRA E DAMIS, 2011, p, 138).

5.6 As referências bibliográficas

Quadro 6 – As referências contidas nos programas da disciplina de Didática do curso de Pedagogia das universidades públicas do Ceará

Referências bibliográficas

UNIVERSIDADE 1

ANDRÉ, Marli Afonso. **Ensinar e pesquisar...**

Como e para quê? In: Endipe, Recife, 2006.

ANASTASIOU, Lea das G. Camargo; ALVES, Leonir P. **Processo de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Fortaleza: Liber livro, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **DIDÁTICA.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M.S.L.; SALES, Josete. **Aprendiz da prática docente – a Didática no exercício do magistério.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PIMENTA, S.G. (Org) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez 1983.

Bibliografia complementar: CUNHA, Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: SP: Papyrus, 6 ed., 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza.** (Coleção Questões de Nossa época, v. 77) São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Coleção: Questões de Nossa época, v. 67. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, M. Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Coleção Polêmicas de nosso tempo, v. 40. São Paulo: Autores Associados, 2 ed. 1991.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. São Paulo: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P.A. (Org) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2 ed. 1993.

UNIVERSIDADE 2 – Não apresenta

UNIVERSIDADE 3

Básica:

BRASIL – MEC, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, 1998.

BRASIL – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, 1999.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBANEO, José Carlos. **Profissão professor ou Adeus professor, Adeus professora?** Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Exigências educacionais e Profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Antônia O. **O planejamento numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos. A. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação o que pratica a escola?** In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo - A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DpeA, 1999.

PASSOS, Carmensita. **Didática: breve incursão histórica em busca da identidade**. Texto digitado, 1999.

PASSOS, Carmensita. **Trabalho docente: características e especificidades**. Texto digitado, 2000.

FAZENDA, Ivani. (Org) **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. **Didática: uma retrospectiva histórica**. In: VEIGA, I.P.A. **Repensando a Didática**, Campinas, SP: Papirus, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

Complementar:

ESTEBAN, Maria Tereza (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GENTILI, Pablo. **O consenso de Washington e a crise da educação na América latina**. In: GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Regina Leite. **A educação escolar na virada do século**. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org) **Escola Básica na**

virada do século. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. **Globalização e educação.** In: Anais do IX Endipe. Águas de Lindóia, SP, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação, linguagens e Tecnologias:** mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: Anais do X Endipe, Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita. N.S.; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **A prática do ensino de Didática no Brasil:** introduzindo a temática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. e PEREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes.

VASCONCELOS, Celso dos S. A. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Cadernos Libertad, 1995.

UNIVERSIDADE 4

Didática I:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 42 reimpressão da 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 20)

CANAU, Vera Maria (Org) **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

COMENIUS, Joan Amos. **Didáctica Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática.** 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a pedagogia Histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério do 2º grau. Série Formação do professor.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico – Crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

VEIGA, Ilma Passos A. (Coord) **Repensando a Didática.** 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Didática:** o ensino e suas relações. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Coleção Magistério: (Formação e

Trabalho pedagógico).

Didática II:

CANDAU, Vera Maria (Org) **A Didática em questão**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

COMENIUS, Joan Amos. **Didacta Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério do 2º grau. Série Formação do professor.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (Coord) **Repensando a Didática**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **Didática: o ensino e suas relações**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Magistério: (Formação e Trabalho pedagógico).

_____. **Técnicas de ensino: por que não?** 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às referências utilizadas pelos professores de Didática das universidades públicas do Ceará, na amostragem dos seis planos de ensino analisados, uma parcela significativa está subdividida em bibliografia básica e bibliografia complementar, destas foram identificadas 90 livros, 2 artigos de anais de

eventos científicos (ENDIPE), 2 documentos oficiais do MEC, e dois capítulos de teses de doutorado.

Em nenhum dos planos analisados foi mencionado, nem de modo sucinto, os artefatos tecnológicos utilizados. O que reforça a reflexão de Oliveira e Damis (2011) em pesquisas realizadas no Distrito Federal e em Minas Gerais:

Há um silêncio notório em relação às chamadas tecnologias avançadas de comunicação digital. Este é um novo espaço de construção, desconstrução e reconstrução do saber, na direção do aprender juntos e colaborativamente, possibilitando novas relações com pessoas, materiais tecnológicos dos ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa pode significar a oportunidade adicional de uma formação tecnológica do professor – a denominada fluência tecnológica -, imprescindível à formação do profissional da educação para o tempo/espaço contemporâneo. (OLIVEIRA; DAMIS, 2011, p. 134).

Os livros que se repetiram em todos os planos de ensino foram: Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, Didática, Libâneo; Avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi; Escola e Democracia, Saviani; Técnicas de ensino: por que não, Ilma Passos Veiga.

Um ponto que nos causa estranheza, em relação às referências da universidade 3, é que as mesmas não incluem estudos após os anos 90. O mais recente é datado do ano 2000 e 2001-2004, deixando as produções da última década esquecidas.

Em nenhum programa de ensino de Didática, encontramos referenciados os anais dos Endipe's, evento no qual são produzidas e divulgadas pesquisas recentes da área em nível nacional.

Outro dado que consideramos relevante nessa análise das referências apresentadas nos planos de ensino, é que ocorre a incidência de apenas 5 % serem indicações de teses, nenhuma de monografia ou dissertação. Outros 5 % referem-se à artigos que foram apresentados em eventos científicos e estão disponíveis em anais de eventos. 87, 5 % das referências são livros, enquanto, 2,5 % é a amostra de documentos oficiais.

O que evidencia a denuncia de Libâneo (2012) que afirma existir um paradoxo, entre o que é produzido nas pesquisas com o que é colocado em ação na docência, e afirma que tem sido enorme o número de produções bibliográficas em Didática, discutindo questões teóricas e epistemológicas, relação teoria e prática na

formação inicial e continuada, mas essas discussões parecem não estar chegando aos professores e nem tem conseguido proporcionar mudanças significativas na formação docente, ou seja, as produções bibliográficas em Didática têm refletido pouco no campo disciplinar e profissional da ação docente.

Se as produções dessas pesquisas não são discutidas no próprio meio acadêmico, imagina na escola da Educação Básica. Mas em contrapartida, são considerados os clássicos da Didática: Freire, Libâneo, Luckesi, Saviani, Veiga.

Em síntese, os dados relativos à bibliografia dos planos analisados revelam a utilização de alguns autores clássicos na área, cujas produções têm contribuído para uma abordagem de Didática como prática social situada histórica e socialmente; autores que apontam perspectiva para uma formação crítica e criativa do professor. Entretanto percebemos algumas lacunas. Uma referente ao escasso aproveitamento do conhecimento produzido nas dissertações e teses. Outra se refere a pouca utilização das produções oriundas dos eventos da área.

6 CONCLUSÕES

Viver! E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser
um eterno aprendiz... (GONZAGUINHA)

De uma longa caminhada como pesquisadora-aprendiz tenho consciência que o caminhar até aqui, proporcionou muitas aprendizagens, maior aprofundamento teórico, amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional. Por isso, não tenho vergonha de cantar a felicidade que estou sentindo ao finalizar momentaneamente esse estudo com a mesma humildade que o iniciei, como uma eterna aprendiz, e dessa forma compartilho as conclusões provisórias sobre minha investigação na área de Didática.

Nesta pesquisa, busquei compreender o que está sendo pensado sobre a disciplina Didática no Curso de Pedagogia, partindo das pesquisas sobre essa problemática em âmbito nacional, com o objetivo de ampliar o debate sobre a Didática nas universidades públicas do Ceará, do que dizem as entrevistas e os planos de ensino dos professores que ministram a Didática na Pedagogia.

Então, considero que o objetivo geral dessa investigação - o qual consistia em compreender que características a Didática vêm assumindo no curso de Pedagogia das universidades públicas do Ceará, analisando a concepção dos professores e o que é registrado em seus planos de ensino - foi atingido.

Descobri que os professores das nossas universidades públicas são também pesquisadores de sua prática, foram professores da Educação Básica e utilizam a pesquisa na escola como eixo fundante do seu trabalho e o Endipe como espaço de formação contínua. Os professores revelaram posicionamentos semelhantes quanto ao que compreendem sobre o ensino e a pesquisa em Didática. Para eles, a Didática, teria o papel fundamental na formação dos professores da Educação Básica, fazendo intervenção na realidade escolar através da reflexão do contexto vivenciado, aproximando os discentes dos desafios da profissão, ao

mesmo tempo em que, proporciona a busca por soluções destes para a melhoria do processo de ensino nas escolas.

Os dados da investigação mostraram também que a disciplina Didática nas universidades públicas do estado do Ceará é concebida de forma multidimensional, considerando todas as dimensões do processo de ensino: política, humana, social, cultural. Embora, as professoras relatem que no início de cada semestre os alunos chegam com uma concepção técnica sobre o que vão aprender na disciplina, prevalecendo inicialmente à dimensão técnica.

Considero também que os objetivos específicos foram atingidos, pois identifiquei o quê os professores de Didática ensinam no curso de Pedagogia. A análise mais detida dos conteúdos expostos nas ementas dessa disciplina, que 75 % das ementas trazem a relação Educação, Pedagogia e Didática em conexão com a realidade social contemporânea. Ou seja, o trabalho com a Didática nas universidades públicas cearenses busca a articulação entre teoria e prática no sentido de efetivar a compreensão do ensino como prática social situada. Os conteúdos apresentados nos planos de Didática evidenciaram que todos os planos analisados apresentam itens que refletem uma preocupação em situar historicamente essa disciplina. Os professores demonstram dessa forma, que compreendem a relação dialética e complexa existente entre a sociedade e a educação, e que para cada período histórico vivenciado pela humanidade existiu uma teoria da educação, com suas concepções filosóficas e práticas educativas. Os clássicos da área são também considerados visto o tema planejamento e seus elementos serem encontrados em todos os planos de ensino. Os planos e falas das professoras também evidenciaram que o desenvolvimento da disciplina inclui a compreensão dos fundamentos da prática docente tendo como base o estudo das teorias pedagógicas.

Com relação à metodologia informada nos planos, destacamos os princípios metodológicos dos professores investigados que valorizam: o diálogo e a reflexão como estratégias para a construção de conhecimentos; interação entre pressupostos teóricos e a realidade do ensino; aluno como sujeito de aprendizagem; reflexão-ação-reflexão. Esses pressupostos expressam elementos importantes na

formação docente, a relação entre conhecimento e realidade escolar; a importância de vivenciar o diálogo, a problematização, a reflexão e a participação como elementos formadores de um ponto de vista não meramente cognitivo, mas através dos procedimentos e estratégias proporcionados pela disciplina. É importante observarmos que as principais concepções manifestadas pelos professores de Didática estão expressas nas metodologias que os mesmos valorizam.

Em relação à avaliação em todos os planos de ensino fica evidente a compreensão da avaliação como um processo contínuo. Os critérios para avaliação explicitados nos planos de ensino dos professores de Didática foram em geral: assiduidade, participação, opiniões, e leituras.

Porém, dois dados preocupantes são encontrados nessa investigação, o primeiro foi constatar que o que é produzido nas pesquisas em Didática não é colocado em discussão na sala de aula. Visto que as referências bibliográficas apresentadas nos planos de ensino dos professores, as indicações de teses representam apenas 5 % da amostra, nenhuma de monografia ou dissertação. Outros 5 % referem-se a artigos que foram apresentados em eventos científicos e estão disponíveis em anais de eventos. Ou seja, pequeno percentual de discussão em sala de aula do que é produzido na universidade, revelando que as produções das pesquisas em Didática da academia não são discutidas no próprio meio acadêmico, imagina na escola da Educação Básica. Outro dado preocupante é que em nenhum dos planos analisados foi mencionado, nem de modo sucinto, os artefatos tecnológicos utilizados.

A pesquisa revelou tais achados, esperamos que possam contribuir para a reflexão dos desafios vivenciados nos processo de ensino da disciplina Didática, e que sejam encontradas possíveis soluções para os desafios impostos dessa prática, para que possamos construir de forma coletiva um grupo social em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade desde a Educação Básica.

Diante dos achados aqui expostos, temos como desdobramentos as seguintes reflexões:

- Faz-se necessário que os professores selecionados para ministrarem a disciplina de Didática no curso de Pedagogia tenham formação e experiência nessa área pedagógica;
- É importante encontrar espaços na universidade para o desenvolvimento de uma Pedagogia Universitária que contemple a formação de formadores;
- O coletivo de formação entre os professores do curso de Pedagogia precisam estar unidos em torno de um Projeto Pedagógico privilegiando os estudos e pesquisas no campo de conhecimento pedagógico.

Concluimos que a Didática nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Ceará está sendo trabalhada considerando importantes aspectos que a evolução histórica do campo vem apresentando, ou seja a compreensão do ensino como prática social multidimensional, sua contextualização sócio histórica, a busca de efetivação da relação teoria e prática, compreensão do planejamento e gestão do ensino a partir de uma perspectiva crítica, o ensino com pesquisa da realidade concreta da escola. Concluimos também que muitos são os desafios a serem ainda superados, no sentido de incorporar os avanços da área e as emergências do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A Didática hoje**: uma agenda de trabalho. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Didática: entre saberes, sujeitos e práticas**. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível a lei em - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CASTRO, Amélia Domingues. **A trajetória histórica da Didática**. Série Idéias n. 11. São Paulo: FDE, 1991

CAVALCANTE, Marina Dias. **Identidade Profissional do Pedagogo: O Habitus escolar como espaço de (re) construção.** Fortaleza: 2005.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Editora UFPR, Educar: Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, José Cercchi; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Apresentação do livro. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Org.). **DIDÁTICA: embates contemporâneos.** Edições Loyola: São Paulo, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis,** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HOUSSAYE, J.; *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época).

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O campo teórico e profissional da Didática hoje**: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Orgs). **DIDÁTICA**: embates contemporâneos. Edições Loyola: São Paulo, 2010.

_____. **Democratização da Escola Pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Que destino os educadores darão à Pedagogia**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (coord) [et. al]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. ALVES, Nilda. (Org's) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Didática**: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - v.3, n.5, jan.- jun. 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

_____. E por falar em planejamento. *In*: **Aprendiz da prática docente**. Demócrito Rocha: Fortaleza, 1998.

LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Aos educadores brasileiros**: entrevista concedida a Paolo Nosella (Organizadores: Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani). [Tradução: Paolo Nosella, Patrícia Polizel Culhari; Revisão: Dermeval Saviani]. Campinas:HISTEDBR, FE/UNICAMP, 2007.

MARIN, Alda Junqueira (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MARQUES, Francisco. **Comênio**: a arte de ensinar e aprender. Salto para o futuro: outubro, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2005.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. **Mulher e Magistério**: Ensaio sobre a história do Ensino Normal no Ceará. Orgão Informativo do Centro de Educação/UECE – Ano VI N. 30- Outubro, Novembro e dezembro de 2007.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O (des) lugar da Didática em cursos de licenciatura. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de Didática na formação de professores. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2011. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Novos projetos pedagógicos para formação de professores**: registro de um percurso. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC: Fortaleza, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Org.). **DIDÁTICA:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. ; ALMEIDA, Maria Isabel de ; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro ; FUSARI, José Cerchi . **A construção da Didática no GT de Didática:** análise de seus referenciais. *In:* 33. Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. 33a. Reunião Anual da ANPEd - Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, 2010.

_____. **O Estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura:** a Didática como campo disciplinar. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. *In:* PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro (Orgs). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Ética na docência universitária:** a caminho de uma universidade pedagógica? Cadernos Pedagogia Universitária, 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil:** tecendo fios. UFRGS, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Ed revista. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETI, C.J. [et al.]. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

_____. **A Pedagogia no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memórias da educação).

_____. Entrevista com Dermeval Saviani. **Universidade pública, fator Estratégico ao Desenvolvimento**, Publicado em 01.05.2004. Disponível em:
http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=182&id_indice=1369

SOARES, Maria Lúcia de Amorim; SILVA, Leandro Nunes da. A década de 20, o advento da escola nova e o pensamento da igreja católica: o caso do manual literaturas estrangeiras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.143 –148, setembro, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1998. Disponível em -
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. [et al.]. **Licenciatura em Pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (Coord.) **Repensando a Didática.** 29. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas. In: DALBEN, Ângela. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Didática, formação de professores e trabalho docente. Belo horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

_____. et al. A Didática nos planos de ensino: perspectivas de análise. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Panorama da Didática:** ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista buscará elucidar a visão do/a professor/a entrevistado/ em relação aos seguintes pontos:

- Papel da disciplina Didática na formação do pedagogo;
- Abordagem metodológica que melhor se adéqua a essa disciplina;
- Conhecimentos indispensáveis no desenvolvimento da disciplina Didática;
- Possíveis alterações nessa disciplina em função das curriculares do curso de Pedagogia ocorridas em função das DCN;
- Desafios enfrentados por ela na atualidade.

Questões norteadoras:

Identificação da instituição:

Nome ou pseudônimo: _____

Identificação pessoal

Nome ou pseudônimo: _____

Idade: _____

Formação (nível – graduação) curso/instituição/ano de início e conclusão:

Pós – graduação – curso/instituição/ano de início e conclusão:

Número de horas dedicadas à disciplina:

Número de horas dedicadas à pesquisa na área de Didática:

Participação nos últimos eventos científicos? Quais?

Perguntas:

Em sua opinião, qual o perfil de um professor de Didática na universidade pública?

Qual a abordagem metodológica que, em sua opinião, melhor se adéqua a disciplina de Didática?

Quais os conteúdos que você, professor de Didática, considera indispensáveis nessa disciplina?

Após as mudanças curriculares do curso de Pedagogia, o que mudou na disciplina de Didática? Em sua opinião, quais os desafios enfrentados por ela na atualidade?

Dê um recado final para os futuros professores de Didática:

**ANEXOS – PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO CEARÁ**

ANEXOS A - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UECE

		Universidade Estadual do Ceará-UECE CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED Coordenação do Curso de Pedagogia - COPED			
PROGRAMA DE DISCIPLINA					
DISCIPLINA: Didática Geral I – sem pré-requisito					
PROFESSOR (A):					
CARGA HORÁRIA: 68h/a	CRÉD.: 4	SEMESTRE:	CÓD.:		
1. EMENTA:					
<p>O papel da Educação, da Pedagogia e da Didática no processo educativo. A Didática, contexto histórico e a formação do Professor. Tendências pedagógicas: pressupostos, concepções e práticas. Planejamento de ensino e a significação na prática docente. O processo de ensino e seus componentes. Avaliação da aprendizagem.</p>					
2. OBJETIVO GERAL:					
<p>Refletir criticamente o fazer do educador, tendo em vista a construção de uma prática educativa comprometida com um projeto de transformação social</p>					
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:					
UNIDADE I					
<p>Conhecer o conceito de Didática considerando o contexto histórico de sua evolução e o seu papel no fazer docente.</p>					
UNIDADE II					
<p>Analisar as concepções de homem, educação e sociedade que norteiam as diferentes tendências pedagógicas, visando a construção de uma prática pedagógica comprometida com o processo de transformação social;</p> <p>Analisar o processo de construção da identidade profissional do professor.</p>					
UNIDADE III					
<p>Identificar os elementos do processo de ensino, compreendendo-os e articulando-os politicamente em propostas de intervenções educativas;</p> <p>Desenvolver uma melhor comunicação/interação em sala de aula a partir da reflexão sobre as habilidades do trabalho docente;</p> <p>Organizar atividades de ensino, selecionar e construir os recursos didáticos correlatos.</p>					
UNIDADE IV					
<p>Refletir criticamente sobre a proposta da Pedagogia de Projetos, da interdisciplinaridade e</p>					

dos temas transversais;

Conceber e exercitar a pesquisa como elemento fundamental para qualidade e autonomia do fazer docente.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I – A Didática no Contexto das Ciências da Educação

Educação, Pedagogia, Didática.

Didática: breve gênese histórica.

UNIDADE II – O Papel da Didática na Formação do Professor

A função social da escola.

Profissão e formação docente.

As Tendências Pedagógicas.

UNIDADE III – O Ciclo da Ação Didática

O planejamento do trabalho pedagógico.

Os elementos do processo de ensino.

A avaliação da Aprendizagem.

UNIDADE IV – Pesquisa e Ensino

O papel da pesquisa no processo de formação docente.

Pedagogia de Projetos.

5. METODOLOGIA

Compreendendo a ação docente como uma construção contínua e progressiva, buscaremos assumir como estratégia de ensino-aprendizagem nos encontros de estudo com os participantes: o diálogo, a indagação e a reflexão sobre os acontecimentos, as experiências, as habilidades, as atitudes e os valores construídos e em construção no decorrer do curso relativos à ação didática. No percurso da disciplina, trabalharemos com momentos de estudo individuais e em pequenos grupos em sala de aula e momentos de estudos orientados, com mediação pedagógica coletiva das aprendizagens realizadas. Para orientar, subsidiar e apoiar o aluno na construção do seu conhecimento desenvolveremos as seguintes atividades:

Exposição dialogada;

Leitura, interpretação, debate e produção de textos;

Trabalhos individuais e coletivos;

Vivências/Mini-aulas;

Observação – reflexão da prática docente exercida em sala de aula.

6. AVALIAÇÃO:

Assiduidade e pontualidade;
 Leitura e interpretação de textos dentro e fora da sala de aula;
 Contribuições pessoais advindas dos estudos realizados;
 Produções textuais individuais e coletivas;
 Planejamento, execução e avaliação de ações educativas-mini-aulas/vivências;
 Participação, interesse e postura ativa nas atividades propostas;
 Auto-avaliação.

7. BIBLIOGRAFIA:

ANDRÉ, Maril Afonso. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: ENPIPE, Recife: 2006.

ANASTASIOU, Lea das G. Camargo; ALVES, Leonir P. Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Socorro; SALES, Josete. Aprendiz da prática docente - a Didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CUNHA, Isabel da. O Bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 6 ed., 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 77) São Paulo, SP: Cortez, 1994.

- LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professor? Novas exigências educacionais e profissões docente. Coleção: Questões de Nossa Época, v. 67. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SAVIANE, Demeval. Pedagogia Histórico-crítica-primeiras aproximações. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40. São Paulo: Autores Associados, 2. ed., 1991.
- VEIGA, Ilma Passos. Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações. São Paulo: Papyrus, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 2 ed., 1993.

ANEXOS B - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UVA – SOBRAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA			
Curso: Pedagogia - Licenciatura			
Professor: Raimundo Alves			
Disciplina	Carga/Horária	Créditos	Pré-requisito
Fundamentos da didática	60	4	-
Ementa			
Retrospectiva histórica da didática. Fundamentos teóricos da didática. A didática como prática educativa. O processo de ensino –aprendizagem. Formação do educador. Metodologia, métodos, técnicas, planejamento, objetivos execução e avaliação na perspectiva das tendências pedagógicas: Tradicional e Progressista. Didática, democratização do ensino e organização curricular.			
Conteúdo Pragmático			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Retrospectiva histórica da didática <ul style="list-style-type: none"> • A didática e sua importância • Didática e a complexidade conceitual • Estilos docentes e competências para uma escola social 2. Os novos desafios da didática <ul style="list-style-type: none"> • Didática e design de técnicas de ensino • Percepção e ensino-aprendizagem-avaliação 3. A dinâmica do planejamento <ul style="list-style-type: none"> • Organização curricular • Enfoques teóricos e abordagens pedagógicas de aprendizagem • Construção de questões avaliativas – numa visão crítica 4. Possibilidades e especificidades na formação docente <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da aprendizagem: a teoria prática • Didática e bases do projeto político-pedagógico. 			

ANEXOS C - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA UFC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA

Ano/Semestre

1 – Identificação					
1.1 Centro: Faculdade de Educação					
1.2 – Departamento: Teoria e Prática do Ensino					
1.3 – Disciplina: Didática I 04 Créditos	1.4 Código: PC011/ PC208	1.5 Caráter:			1.6 Carga Horária: 64h
		Sem.	Anual	Obr.	
		X			
1.7 – Professor(es):					
1.8 – Curso(s): Licenciaturas					
2 – Justificativa					
<p>A Didática é uma disciplina que tem como objeto o ensino entendido como prática Social, permeado por múltiplas dimensões. Sua importância está em proporcionar ao aluno uma compreensão contextualizada do ensino, percebido como parte integrante de uma realidade social que o influencia, mas que pode também influenciar. Para além de métodos e técnicas, ou aplicação de modelos pré- estabelecidos a disciplina pretende contribuir para o desenvolvimento de uma concepção crítica de Ensino, analisando-o, problematizando-o e propondo práticas alternativas a partir de suas condições concretas.</p>					
3 – Ementa					
Educação e Didática na Realidade Contemporânea: O Professor, O estudante e O Conhecimento; A Natureza do Trabalho Docente; Concepções de Ensino; A Sala de Aula e Seus Eventos; Planejamento e Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem.					
4 – Objetivos - Gerais e Específicos					
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre a relação existente entre a problemática educacional e a realidade social; - Construir uma visão crítica e ampla do processo de trabalho dos professores 					

- do ponto de vista das finalidades, objetivos e produto deste trabalho;
- Analisar as características e peculiaridades do trabalho docente, inserindo-o no contexto atual;
 - Compreender o papel da Didática no desenvolvimento do trabalho docente
 - Identificar e analisar as competências e saberes docentes necessários ao desempenho de uma prática pedagógica crítica e criativa no contexto atual;
 - Identificar, elucidar e explicar sua própria concepção de ensino;
 - Compreender as dimensões teóricas do sócio- construtivismo aplicado ao ensino escolar;
 - Compreender o planejamento como um processo constante de reflexão sobre a prática;
 - Repensar o planejamento/organização do ensino e seus elementos diante das emergências do trabalho docente na realidade atual;
 - Resignificar o papel da avaliação como instrumento de acompanhamento do processo de ensino- aprendizagem, no sentido da superação das dificuldades encontradas neste processo;
 - Compreender e aplicar os princípios que fundamentam a elaboração e execução de planos/projetos de ensino.

5 – Descrição do Conteúdo/Unidades

5.1 Carga Horária

Educação, Trabalho Docente e Didática	
- Didática: aspectos históricos, objeto, perspectivas atuais e contribuição para o trabalho docente	4
- A natureza do trabalho docente: características e especificidades	6
- Novas exigências do cenário contemporâneo à profissão docente	4
Concepções de ensino	
- O ensino como reprodução do conhecimento	6
- Fundamentos de uma concepção sócio-construtivista de ensino-aprendizagem	4
A sala de aula e seus eventos	
- contatos com elementos do cotidiano escolar	6
Processo de Ensino: organização e dinâmica	
- Noções de interdisciplinaridade e transversalidade	4
- Inovações pedagógicas: um olhar crítico-reflexivo	4
- Planejamento: reflexão sobre a prática escolar	4
- Abordagem crítica para objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos	10
- Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: desafios e alternativas	4
- Planos/projetos de ensino	4

6 – Metodologia de Ensino

A disciplina será desenvolvida com base nos seguintes pressupostos:

- Interação dos fundamentos teóricos com o ensino em contexto;
- Valorização do aluno como sujeito ativo no seu processo de construção de conhecimento;
- Variação dos procedimentos metodológicos com vistas a atender diferentes ritmos, interesses e necessidades do aluno.

Desta forma serão realizadas as seguintes atividades:

- **Aulas expositivas dialogadas** que garantam o questionamento e a reflexão dos conteúdos tendo em vista sua reelaboração e produção de novos conhecimentos;
- **Leitura e discussão de textos** buscando o aprofundamento das temáticas estudadas;
- **Trabalhos em grupos** para oportunizar a troca de experiências e o envolvimento ativo do aluno
- **Visitas de observação nas escolas** visando propiciar ao aluno contatos com a realidade escolar de onde emergirão problemáticas que em interação com a teoria garantirão seu redimensionamento e dinamicidade;

7 – Atividades Discentes

- Participação das discussões em sala de aula, contribuindo com suas vivências, questões, sugestões e opiniões;
- Realização das leituras propostas para garantir um avanço e aprofundamento na compreensão dos temas trabalhados;
- Envolvimento ativo nas tarefas de grupo como forma de investir em sua aprendizagem;
- Elaboração de um plano de ensino de acordo com princípios estudados na disciplina
- Assiduidade às aulas

8 – Avaliação

A avaliação terá o caráter de acompanhamento do desenvolvimento do(a) aluno(a) em relação aos estudos realizados procurando identificar possíveis entraves de aprendizagem para buscar solucioná-los no decorrer do processo. Serão utilizados instrumentos como estudos dirigidos, relatórios, produção de textos, elaboração de planos/projetos de ensino.

9 – Bibliografia

9.1 Básica

- BRASIL – MEC, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- BRASIL – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, Antônio O. O Planejamento numa Perspectiva Crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma P. A. *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou Avaliação o que Pratica a Escola? In: LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo – A produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DpeA, 1999.
- PASSOS, Carmensita. *Didática: Breve Incurção Histórica em Busca da Identidade*. Texto Digitado, 1999.

PASSOS, Carmensita. *Trabalho Docente: características e especificidades*. Texto Digitado, Fortaleza, 2000.

FAZENDA, Ivani. (org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. e PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. *Didática uma Retrospectiva Histórica*. In: VEIGA, Ilma P. A. *Repensando a Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1991

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa Como Ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

9.2 Complementar

ESTEBAN, Maria Tereza (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: GENTILI, Pablo. *A Falsificação do Consenso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Regina Leite. A Educação Escolar na Virada do Século. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Escola Básica na Virada do Século*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. Globalização e Educação. In: *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, SP, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, Linguagens e Tecnologias: mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: *Anais do X ENDIPE*, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. A Prática do Ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. e PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes,

VASCONCELLOS, Celso dos S. *A Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Cadernos Libertad, 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

Entrada em 12/11/2012 15:05



DADOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: 2007.1

Matriz Curricular: PEDAGOGIA - NOTURNO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - NOTURNO - N - LICENCIATURA RUMA

Unidade de Vinculação: FACULDADE DE EDUCAÇÃO (11.00.01.13)

Município de Funcionamento: FORTALEZA - CE

Período Letivo de Entrada em Vigor: 2007 - 1

Carga Horária Total: 3200 h

Carga Horária Obrigatória: 2500 h Total - (300h Práticas) / (2100h Teóricas)

Carga Horária Obrigatória de Atividade Acadêmica Específicas: 160 h

Carga Horária Mínima de Competências: 240 h

Pré-requisitos Obrigatórios Livres:

Pré-requisitos para Conclusão em Períodos Letivos: Mínimo 10 Módulos do Alinhamento L2

Carga Horária por Período Letivo: Módulo 04 hrs, Módulo 384 hrs, Módulo 016 hrs.

1º Semestre

Componente Curricular	CH	Disciplina	Tipologia	Modalidade	Pré-Requisitos	Equivalências	Co-Modalidade
PRO138 FLOSOPFIA DA EDUCAÇÃO I - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h (4cr)	FLOSOPFIA DA EDUCAÇÃO I	DISCIPLINA	Presencial		E 1041600 OU 090113	090113
PRO141 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h (4cr)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	DISCIPLINA	Presencial		E 1041600 OU 090113	090113
PRO144 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h (4cr)	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	DISCIPLINA	Presencial		E 1041600 OU 090113	090113
PRO147 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h (4cr)	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA	DISCIPLINA	Presencial		E 1041600 OU 090113	090113

2º Semestre

Componente Curricular	CH	Disciplina	Tipologia	Modalidade	Pré-Requisitos	Equivalências	Co-Modalidade
PRO138 FLOSOPFIA DA EDUCAÇÃO II - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h (4cr)	FLOSOPFIA DA EDUCAÇÃO II	DISCIPLINA	Presencial		E 1041600 OU 090113	090113



PS0142	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II INFANCIA - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	psicopedagogia (PS0143)	(PS0114 ou PS0105) ou (PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0145	ANTROPOLOGIA DA EDUCACAO - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0146	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0144)	(PS0113)
PS0148	METODOLOGIA CIENTIFICA - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
CH Total: 320hrs.					
3º Semestre					
Componente Curricular					
PS0139	INFORMÁTICA NA EDUCACAO - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	psicopedagogia	(PS0117) ou (PS0113)
PS0140	HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA - 96h (6cr) - 96h (6cr) - semestral	96h (6cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142)	(PS0113)
PS0143	PSICOLOGIA DA EDUCACAO III DA INFANCIA A ADOLESCENCIA - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142)	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0149	ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCACAO - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
CH Total: 288hrs.					
4º Semestre					
Componente Curricular					
PS0123	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCACAO BASICA - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142)	(PS0111) ou (PS0110) ou (PS0109) ou (PS0108) ou (PS0107) ou (PS0106) ou (PS0105)
PS0130	PESQUISA EDUCACIONAL I - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142) ou (PS0141)	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0151	PSICOLOGIA DA EDUCACAO IV - DA ADOLESCENCIA A IDADE ADULTA - 64h (4cr) - 64h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142)	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0018	EDUCACAO POPULAR E DE JOVENS E ADULTOS - 60h (4cr) - 60h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia (PS0142)	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
PS0070	EDUCACAO A DISTANCIA - 60h (4cr) - 60h (4cr) - semestral	64h (4cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia	(PS0113) ou (PS0111) ou (PS0110)
CH Total: 320hrs.					
5º Semestre					
Componente Curricular					
PS0034	PROJETO PEDAGOGICO E PRATICAS CURRICULARES - 32h (2cr) - 32h (2cr) - semestral	32h (2cr) - 0h (0cr)	DISCIPLINA	antropologia	(PS0113)

PO0335	OLÍMPIADAS - 96h (6cr) - SEMESTRAL	96h aula (6cr) de lab (0cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	[REQUISITOS OU REQUIS]
PO0338	POLÍTICA EDUCACIONAL - 96h (6cr) - SEMESTRAL	96h aula (6cr) de lab (0cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335) [REQUIS]	[REQUIS OU REQUIS]
PO0360	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) de lab (0cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335) [REQUIS OU REQUIS]	[REQUIS OU REQUIS]
CH Total: 288hrs.					

6º Semestre

Componente Curricular	CH	Definição Tipo	Matrizes	Pre-Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PO0336	64h (4cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0337	64h (4cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0338	64h (4cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
CH Total: 192hrs.						

7º Semestre

Componente Curricular	CH	Definição Tipo	Matrizes	Pre-Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PO0006	64h (4cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0335	96h (6cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0340	96h (6cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0379	64h (4cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
CH Total: 310hrs.						

8º Semestre

Componente Curricular	CH	Definição Tipo	Matrizes	Pre-Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PO0343	160h (10cr)	SERVIÇO	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
PO0342	32h (2cr)	DISCIPLINA	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		
CH Total: 192hrs.						

9º Semestre

Componente Curricular	CH	Definição Tipo	Matrizes	Pre-Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PO0004	64h (4cr)	SERVIÇO	OLÍMPIADAS (PO0335)	OLÍMPIADAS (PO0335)		





PCD177	RECURSOS AUDIO-VISUAIS NA EDUCAÇÃO - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD178	TOPICOS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - 64h (44h) (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA (RESERVA)
PCD191	PROFISSIONAL: IDENTIDADE E CORPO PROFISSIONAL - 48h (36h) - SEMESTRAL	48h (36h) (36h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD343	DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA (RESERVA OU FOMBA)
PCD344	ESTÁGIO EM ARTE E EDUCAÇÃO - 64h (01h) (64h) - SEMESTRAL	64h (01h) (64h)	ESTÁGIO	OPORTUNA (RESERVA) (FOMBA)
PCD345	PRÁTICA EDUCATIVA - 48h (36h) - SEMESTRAL	48h (36h) (36h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD346	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TEMAS TRANSVERSAIS - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA (RESERVA)
PCD347	EDUCAÇÃO ESTÉTICA - 48h (36h) - SEMESTRAL	48h (36h) (36h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD348	EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD349	PEDAGOGIA DO TRABALHO - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD350	PEDAGOGIA DO ESPORTE - 32h (20h) - SEMESTRAL	32h (20h) (20h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD351	TOPICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA/AMBIENTE - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD352	O FENÔMENO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO HUMANA - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD353	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD358	LEITURA E POLÉMICAS DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD313	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD314	EDUCAÇÃO RECORDADA - 48h (36h) - SEMESTRAL	48h (36h) (36h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD331	EDUCAÇÃO POPULAR - 48h (36h) - SEMESTRAL	48h (36h) (36h)	DISCIPLINA	OPORTUNA
PCD351	APRENDIZAGEM MEDIADA POR COMPUTADOR - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA (RESERVA)
PCD355	LITERATURA FRANCÊS E EDUCAÇÃO DA CIDADANIA - 64h (44h) - SEMESTRAL	64h (44h) (44h)	DISCIPLINA	OPORTUNA

PO0057	PRÁTICAS LÚDICAS, IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO - 6h (4cr) - SEMESTRAL	6h aula (4cr) 2h lab.(2cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0048)
PO0058	ESPAÇOS EDUCACIONAIS NÃO-ESCOLARES - 32h (20cr) - SEMESTRAL	32h aula (20cr) 2h lab.(8cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0049)
PO0071	EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0045)
PO0072	EDUCAÇÃO INFANTIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0046)
PO0073	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0047)
PO0074	HISTÓRIA DOS ARREDEMENTOS NO BRASIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0043)
PO0075	OSMIOLOGIA AFRICANA E CULTURAS DO BRASIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0044)
PO0076	AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0042)
PO0081	PROPOSTAS PED E PSAT DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0080)
PO0082	ESTÁGIOS: EDUCAÇÃO INFANTIL - 160h (0cr) - SEMESTRAL	0h aula 160h lab	ESTÁGIO	OPTATIVA	(PO0080)
PO0086	PSICOPEDAGOGIA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0081)
PO0087	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0082)
PO0088	PSICOPROTEÇÃO E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0083)
PO0089	EDUCAÇÃO ESPECIAL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0084)
PO0090	FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICOPROTEÇÕES DA EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0085)
PO0091	EDUCAÇÃO INDIGENA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0086)
PO0092	FORMAÇÃO INTERCULTURAL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0087)
PO0093	EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRANSVERSALIDADE - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0088)
PO0094	PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OPTATIVA	(PO0089)





Universidade Federal do Ceará
Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
 Versão 12/11/2012 13:04



Portal do Coordenador

DADOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: 2037.1

Plano Curricular: PEDAGOGIA - DIURNO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - BURNÓ - MT - LICENCIATURA PLENA
 Unidade de Vinculação: FACULDADE DE EDUCAÇÃO (11.00.01.13)
 Município de Funcionamento: FORTALEZA - CE

Período Letivo de Entrada em Vigor: 2007 - 1

Carga Horária Total Mínima: 300h

Carga Horária Obrigatória: 263,4h Total - 116h Teóricas / 147,4h Práticas

Carga Horária Oportiva Mínima: 37h Teóricas

Carga Horária Obrigatória de Atividades Acadêmicas Específicas: 368 h

Carga Horária Máxima de Componentes Curriculares Oportivos Livres: 248 h

Pré-requisito para conclusão em Períodos Letivos: Nenhum

Carga Horária por Período Letivo: Mínimo 64 h, Máximo 100 h, Adicional 650 h

1º Semestre

Componente Curricular	CH	Distribuição	Teoria	Prática	Pré-requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PS0138 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I - 64h (16h Teórica / 48h Prática)	64h	06h	06h	052CPJUA	0600AT09H	1º PERÍODO OU PERÍODO ANTERIOR	
PS0141 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 64h (16h Teórica / 48h Prática)	64h	06h	06h	052CPJUA	0600AT09H	1º PERÍODO OU PERÍODO ANTERIOR	
PS0144 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - 64h (16h Teórica / 48h Prática)	64h	06h	06h	052CPJUA	0600AT09H	1º PERÍODO OU PERÍODO ANTERIOR	
PS0147 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA - 64h (16h Teórica / 48h Prática)	64h	06h	06h	052CPJUA	0600AT09H	1º PERÍODO OU PERÍODO ANTERIOR	
PS0148 - METODOLOGIA CIENTÍFICA - 64h (16h Teórica / 48h Prática)	64h	06h	06h	052CPJUA	0600AT09H	1º PERÍODO OU PERÍODO ANTERIOR	

2º Semestre

Componente Curricular	CH	Distribuição	Teoria	Prática	Pré-requisitos	Equivalências	Co-Requisitos



Componente Curricular	CH Oculada	Tip	Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
2º Semestre					
PE0074 - MATEMÁTICA II - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0117)		
PE0130 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0118)		
PE0142 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - INFÂNCIA - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0143)		
PE0140 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0140)		
PE0149 - ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0149)		
PC0000 - ARTE E EDUCAÇÃO - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0148)		
CH Total: 384hrs.					
3º Semestre					
PE0140 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - 96h (60h) - SEMESTRAL	96h aula (60h) em lab (06h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0147)		
PE0143 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III (II) - INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0143)		
PE0145 - ANTIPOLOGIA DA EDUCAÇÃO - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0145)		
PE0159 - PESQUISA EDUCACIONAL I - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0159)		
PE0160 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0160)		
CH Total: 320hrs.					
4º Semestre					
Componente Curricular	CH Oculada	Tip	Requisitos	Equivalências	Co-Requisitos
PE0123 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0141)		
PE0153 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV - DA ADULTEZ À TERCEIRA IDADE - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0141)		
PC0034 - PROJETO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS CURRICULARES - 32h (20h) - SEMESTRAL	32h aula (20h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0141)		
PE0135 - DIDÁTICA - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0141)		
PE0102 - EDUCAÇÃO INFANTIL - 64h (40h) - SEMESTRAL	64h aula (40h) em lab (04h)	DISCIPLINA	CONGRUÊNCIAS (PE0141)		
CH Total: 320hrs.					



3º Semestre

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalências	Cd-Requisitos
PO3316 COCENÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL - 64h (64h) - 1º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	PO3304 E PO3326		
PO33078 POLITICA EDUCACIONAL - 86h (86h) - 2º sem. (86h) - 02000001	86h (86h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	PO3328 E PO3348		
PO33079 ORGANIZACAO SOCIAL DO TRABALHO - 86h (86h) - 2º sem. (86h) - 02000001	86h (86h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	PO3328		
PO33080 ESCOLA - 64h (64h) - 2º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	PO3328		
PO33081 LETRAMENTO E ALFABETIZACAO - 64h (64h) - 2º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	INTERVENCAO	PO3328		
PO33082 PROPOSTAS PED E PRAT DE EDUCACAO INFANTIL - 64h (64h) - 2º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA	PO3328		
CH Total: 332hrs						

6º Semestre

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalências	Cd-Requisitos
PO3337 ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA - 86h (86h) - 3º sem. (86h) - 02000001	86h (86h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
PO3338 ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTORIA - 96h (96h) - 3º sem. (96h) - 02000001	96h (96h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
PO3342 ONG E GESTAO DE SERVICOS EDUCATIVOS NAO-ESCOLARES - 32h (32h) - 3º sem. (32h) - 02000001	32h (32h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
PO3343 ESTAGIO EDUCACAO INFANTIL - 100h (100h) - 3º sem. (100h) - 02000001	100h (100h)	ESTAGIO	OBRIGATORIA			
CH Total: 314hrs						

7º Semestre

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalências	Cd-Requisitos
PO3339 ENSINO DE MATEMATICA - 96h (96h) - 3º sem. (96h) - 02000001	96h (96h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
PO3340 ENSINO DE CIENCIAS - 96h (96h) - 3º sem. (96h) - 02000001	96h (96h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
TC33001 TRABALHO DE CONCLUSAO DO CURSO I - 16h (16h) - 3º sem. (16h) - 02000001	16h (16h)	PROPOSTA	OBRIGATORIA			
CH Total: 318hrs						

8º Semestre

Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalências	Cd-Requisitos
PM3301 INTRODUCAO A EDUCACAO - 64h (64h) - 3º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			
PO3371 ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO II - 64h (64h) - 3º sem. (64h) - 02000001	64h (64h)	DISCIPLINA	OBRIGATORIA			



PRO072	ECONOMIA POLITICA E EDUCACAO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO086	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E COMUNITARIOS - 64h (4cr) - SEMESTRAL	32h aula (120) 32h lab (120)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO124	PLANEJAMENTO E AVALIACAO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS - 48h (3cr) - SEMESTRAL	48h aula (120) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO135	AVALIACAO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM - 48h aula (120) 0h lab (00)	48h aula (120) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO152	APRENDIZAGEM: PROCESSOS E MODELOS - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO153	A FORMACAO DO SER EDUCADOR/FACILITADOR NA CONTEMPORANEIDADE - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO154	IDENTIDADE, DIVERSIDADE E DIVERSIDADE - 64h aula (140) 0h lab (00)	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO155	EDUCACAO E PROBLEMAS DAS SOCIEDADES CONTEMPORANEAS - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO156	ETICA, EDUCACAO E SUSTENTABILIDADE - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO157	PEDAGOGIA EDUCACIONAL II - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO158	PEDAGOGIA HOSPITALAR - 64h (4cr) - SEMESTRAL	32h aula (120) 32h lab (120)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO159	PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO161	HISTORIA DA EDUCACAO DO CEARA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO174	SEMINARIO II - EDUC. SECULAR NAS ESCOLAS - 32h (2cr) - SEMESTRAL	32h aula (120) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO194	EST. PRAT. ING. ESC. 2 CR EM FUND. EDUC. - 80h (5cr) - SEMESTRAL	80h aula (200) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO177	RECURSOS AUDIO VISUAIS NA EDUCACAO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO178	TEMAS DE EDUCACAO INFANTIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO191	PEDAGOGIA: IDENTIDADE E CAMPO PROFISSIONAL - 48h (3cr) - SEMESTRAL	48h aula (120) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA
PRO193	DUALIZACAO E FORMACAO HUMANA EM PAIS: O BRASIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h aula (140) 0h lab (00)	DISCIPLINA	OPATIVA



PO0071	EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0073	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDO - 64h a/s (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0074	HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0075	COGNOSCIÇÃO AFRICANA E CULTURA DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0076	AUTISMO/DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0086	PSICOPEDAGOGIA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0087	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0088	PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0089	EDUCAÇÃO ESPECIAL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0091	EDUCAÇÃO INDOGENA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0092	FORMAÇÃO INTERCULTURAL - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0093	EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRANSCULSIVIDADE - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0094	PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
PO0095	EDUCAÇÃO DE CAMPO, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADES RUSTICAS - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OPATIVA
TC0000	SEMINÁRIOS/ATIVIDADES TECNOLÓGICAS - 96h a/s (6cr) - SEMESTRAL	96h a/s (6cr)	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	OPATIVAS
Z2001	ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 168 (03cr) - SEMESTRAL	168 a/s (6cr)	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	OPATIVAS
PO0344	ESTÁGIO: ENSINO FUNDAMENTAL I - 100h (6cr) - SEMESTRAL	03 a/s (6cr)	ESTÁGIO	OBIGATORIA (PROZ01 E PROZ02) E (PROZ03 OU PROZ04)
PO0077	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - 64h (4cr) - SEMESTRAL	64h a/s (4cr)	DISCIPLINA	OBIGATORIA
TC0000	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO II - 48h (3cr) - SEMESTRAL	03 a/s (3cr)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO	OBIGATORIA (TC0001)

Out Total: 3760h



SIGAA | Copyright © 2006-2012 - Secretaria de Tecnologia da Informação - UFPA - (051) 3366-9999 - acad@ufpa.br - producao@ufpa.br



ANEXOS D - PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA DA URCA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 CURSO: PEDAGOGIA
 DISCIPLINA: DIDÁTICA II
 CARGA HORÁRIA: 108 H – 3 ABCD; 5 AB (NOITE)
 CRÉDITOS: 06 SEMESTRE: IV PERÍODO: 2012.1
 PROF.ª: GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA



PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

1. **EMENTA:** Trabalho e formação docente. Organização do trabalho pedagógico. Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem.

2. OBJETIVOS:

- ❖ Compreender a prática pedagógica enquanto processo de construção do conhecimento;
- ❖ Perceber a inter-relação entre os principais elementos do processo ensino-aprendizagem
- ❖ Refletir sobre o planejamento entre os principais elementos do processo ensino-aprendizagem, visualizando em suas diversas dimensões: tipos, níveis, etapas e elaboração.
- ❖ Desenvolver atividades de observação, planejamento e avaliação da prática docente.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- ❖ Pedagogia, didática e formação do educador;
- ❖ Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico;
- ❖ A organização do trabalho pedagógico: o papel da didática;
- ❖ O projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania;
- ❖ Planejamento do ensino: conceituação, importância, tipos, níveis, etapas e elaboração;
- ❖ Categorias didático-pedagógicas do planejamento: objetivos, conteúdos escolares, técnicas de ensino, recursos didáticos, metodologia e avaliação da aprendizagem escolar;
- ❖ O planejamento do ensino de acordo com a Pedagogia histórico-crítica.
- ❖ Elaboração e execução do plano de aula.

4. **METODOLOGIA:** O trabalho se fundamentará no método crítico-dialético que requer de forma constante, a reflexão e participação dos alunos através de leituras, discussões de textos, debates e atuação em sala de aula; trabalho de campo e análise de situações problema envolvendo o cotidiano escolar.

5. **AVALIAÇÃO:** A avaliação será efetivada em caráter permanente e processual, observando os seguintes itens: assiduidade, participação nos debates, organização, elaboração x construção acadêmica, participação no grupo de trabalho, auto-avaliação conforme os critérios estabelecidos na disciplina.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

- CANDAUI, Vera Maria (Org.) *A Didática em Questão*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COMENIUS, Joan Amos. *Didacta Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 6 ed.- Campinas, SP: Papirus, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério do 2º grau. Série Formação do Professor.)
- LIMA, Maria Socorro L. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza-CE: Edições Demócrito Rocha, 2002. (Coleção Magister).
- _____. *A hora da prática*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (Coleção Magister)
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, Guiomar Namo de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Mizukami, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).
- _____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção memória da educação).
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e mediocridade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Coord.) *Didática: o ensino e suas releções*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *Repensando a didática*. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- _____. *Técnicas de ensino: Por que não?* 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.





FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA
PERÍODO: 2011.2 SEMESTRE III TURNO: M (2ABCD; 6AB)
Plano de curso: Didática I
Professora: *Maria L. Braga Neto (M)*

EMENTA:

Fundamentos onto-históricos da didática. Elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação, pedagogia e didática. Teorias da educação e concepções de didáticas.

OBJETIVOS

- 1.1 Analisar o histórico da Didática como ciência, que auxilia a formação do professor.
- 1.2 Refletir sobre a relação sociedade, educação, pedagogia e didática
- 1.3 Compreender o papel das tendências pedagógicas presentes na prática docente.
- 1.4 Refletir acerca do fazer docente, observando uma postura crítica e transformadora da realidade existente, através da democratização do saber.

CONTEÚDO

UNIDADE I – Fundamentos onto-históricos da Didática

- Didática: Uma retrospectiva histórica
- Didática na formação do educador

UNIDADE II – Elementos para a compreensão da relação entre sociedade, educação, pedagogia e didática.

- Prática educativa, Pedagogia e Didática

UNIDADE III – Teorias da educação e concepções de didáticas.

- As teorias da Educação e a questão da marginalidade
- Tendências Pedagógicas na Prática Escolar



-Tendências Educacionais: Concepções Histórico-cultural e Teoria Histórico-Crítica.

UNIDADE IV – Elementos de compreensão da postura docente.

- Para onde vai o professor? Papel do professor.
- Postura frente à realidade: O professor como sujeito da transformação.

METODOLOGIA

O trabalho pedagógico será pautado em diversos procedimentos metodológicos, procurando estabelecer sempre a relação teoria e prática aos estudos dos conteúdos. Utilizaremos também o método crítico participativo, onde o aluno formulará questões relacionadas às vivências escolares observada, tendo como fundamento às concepções e teorias estudadas.

AVALIÇÃO

A avaliação será contínua e levará em consideração o desempenho nas atividades propostas, nas produções individuais e nos grupos de estudo.

RECURSO

Texto, Data show, filmes e outros

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª edição São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 24ª edição. Rio de Janeiro-RJ. Editora Paz e Terra 2007
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórica - crítica**. 3ª Ed. Campinas-SP. Autores associados.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática** – São Paulo-SP. Cortez, 1994.
- SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito da transformação**. São Paulo: 8ª Ed. Libertad, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus 1991.



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 CURSO: PEDAGOGIA
 DISCIPLINA: DIDÁTICA I
 CARGA HORÁRIA: 108 H/A – 2ABCD; 5AB
 CRÉDITOS: 06 PERÍODO: 2012.2 SEMESTRE: III
 PROF.: GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

1. EMENTA: DIDÁTICA: Fundamentos onto-históricos da Didática. Elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação, pedagogia e didática. Teorias da educação e concepções de didática.

2. OBJETIVOS:

- Promover uma análise sobre a evolução histórica da didática;
- Refletir acerca do papel da didática na formação do educador;
- Discutir sobre a importância do trabalho pedagógico;
- Compreender o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino e a contribuição da didática para a construção da prática educativa e para a compreensão do processo ensino-aprendizagem;
- Analisar as teorias da educação e o processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender o papel das tendências pedagógicas presentes na prática docente.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Evolução histórica, pressupostos e relações.
- Concepções de didática: instrumental e fundamental.
- O papel da didática na formação do educador.
- Prática educativa, Pedagogia e didática.
- Caracterização e problematização dos elementos didáticos: professor/aluno/conteúdo.
- Didática: uma retrospectiva histórica.
- As teorias da educação que fundamentam a ação docente.
- Tendências pedagógicas na prática escolar.
- A didática no bojo da pedagogia histórico-crítica.
- Relação educador-educando.

4. METODOLOGIA: A metodologia a ser vivenciada com a turma tem como princípio norteador a ação-reflexão-ação. Os alunos serão submetidos a um processo de ensino-aprendizagem através de aulas expositivas, debates, seminários, acompanhamento individual e em pequenos grupos, estudos dirigidos, projeção de filmes e produção de textos.

5. AVALIAÇÃO: A avaliação será efetivada em caráter permanente e processual, observando os seguintes itens: assiduidade, participação nos debates, organização, elaboração x construção acadêmica, participação no grupo de trabalho, auto avaliação conforme os critérios estabelecidos na disciplina.

6: BIBLIOGRAFIA:

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 42 reimpressão da 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 20)
- CANAU, Vera Maria (Org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COMENIUS, Joan Amos. *Didacta Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 6 ed.- Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.(Coleção magistério do 2º grau. Série formação do professor
- MASETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. 4 ed.- São Paulo: FTD, 1997.
- MELLO, Guilomar Namo de. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).
- _____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).
- VEIGA, Ilma P.A. (Coord.) *Repensando a Didática*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- _____. *Didática: o ensino e suas relações*. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
 CURSO DE TEATRO
 DISCIPLINA: DIDÁTICA GERAL
 PROFESSORA: ANA PAULA DE OLIVEIRA
 CARGA HORÁRIA: 72 HORAS

EMENTA:

Fundamentos onto-históricos da didática. Elementos para a compreensão da relação entre: sociedade, educação, pedagogia e didática. Teorias da Educação e concepções didáticas. Trabalho e formação docente. Organização do trabalho pedagógico. Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS:

Geral:

Instrumentalizar e dar embasamento teórico, ou pelo menos delinear algumas possibilidades bibliográficas e teóricas à cerca do processo de ensino-aprendizagem buscando desta forma proporcionar debates e embates que proporcionem uma compreensão geral e uma qualificação na atuação profissional dos futuros educadores.

Específicos:

Analisar as concepções de didática.
 Conceituar e contextualizar didática no momento histórico atual.
 Compreender as teorias da educação.
 Refletir sobre os desafios para a teoria de ensino coerente com as práticas e necessidades atuais.
 Analisar e instigar a reflexão sobre as teorias da educação e o processo de ensino-aprendizagem.
 Compreender as divergências entre teoria e prática, buscando sanar tais divergências e lacunas.
 Realizar uma abordagem crítica acerca do planejamento, visualizando em suas diversas dimensões, tipos, níveis, etapas e elaboração para a efetivação da prática educativa.

METODOLOGIA:

O conteúdo será dividido em unidades a fim de facilitar a metodologia aplicada a disciplina que será ministrada com base em aulas expositivo-discursivas, debates de textos, discussões em grupos, seminários, observações e apresentações de filmes.

Unidade I

Teorias da Educação: não críticas, crítico reprodutivistas e crítica.
 Fundamentos da didática: instrumental, fundamental, histórico-crítica e dos conflitos sociais.

Unidade II

Sociedade, educação e didática: a relação entre didática e totalidade social.

Unidade III

A organização do processo didático.
 Tipos de planos: organização e dinâmica

Unidade IV

Elementos do processo ensino-aprendizagem
Os conteúdos escolares: relação conteúdo-forma.
Relação ensino aprendizagem.
Métodos e técnicas de ensino.

Avaliação

Ocorrerá continuamente durante todo o processo de ensino e serão utilizados os seguintes métodos avaliativos: trabalhos dirigidos e/ou em grupos, resumos, fichamentos de textos, avaliação dissertativa, entrevistas e observações.

Bibliografia Básica.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41 edição Revista Campinas, SP: Autores associados, 2009.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia Histórico - Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1991.

_____. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.2007.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 16 ed. Papirus. 2000.

_____. (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 6 ed. Papirus. 2001.

FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, J. de O.C.B.; BRAGA, M. M. S. de C., FRANÇA,

M. do S.L.M. *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. 3 ed. Liber Livro.2011.

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CURSO DE PEDAGOGIA
OFERTA 2012.2 - MANHÃ**

SEMESTRE I

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Professor
ED 201	Seminário de Introd. ao Curso de Pedagogia ✓	02	-	5 T AB	Elândia Di
ED 202	Fundamentos Históricos da Educação ✓	04	-	2 ABCD	Manuel P
ED 203	Filosofia da Educação I ✓	06	-	3 AB / 4 ABCD	Thiago Ch
ED 204	Sociologia da Educação ✓	06	-	3 CD/ 5 ABCD	Emanuel Pi
ED 205	Pesquisa Educacional I ✓	04	-	6 ABCD	Fca Cla

SEMESTRE II

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	professor
ED 206	História da Educação Brasileira ✓	06	ED 202	5 CD/ 6 ABCD	Zuleide Qu
ED 207	Filosofia da Educação II ✓	04	-	4 ABCD	Dalcineia B
ED 208	Psicologia da Educação I ✓	06	-	2 ABCD/ 5 AB	Cláudio Ro
ED 209	Pesquisa Educacional II ✓	04	ED 205	3 ABCD	Fca Cla
ED 214	Seminário Temático I ✓	01	-	7 M ABCD	Iara Araú

SEMESTRE III

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Professor
ED 210	Políticas Educacionais ✓	04	-	4 CD/ 5 CD	Luísa Bri
ED 211	Psicologia da Educação II ✓	04	ED 208	6 ABCD	Fco Jean
ED 212	Didática I ✓	06	-	2 ABCD/ 5 AB	Gercilene Ol
ED 213	Pesquisa Educacional III ✓	02	ED 209	4 AB	Maria É
ED 214	Seminário Temático I ✓	01	-		Coloquio Formaçã Docenti
LL 203	Linguística I: Pressupostos Teóricos	4		3 ABCD	Luz Belli

SEMESTRE IV

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Professor
ED 215	Fund. Antropológicos da Educação ✓	04	-	3 ABCD	Iara Araú
ED 216	Psicomotricidade ✓	04	-	5 ABCD	Ginna Pere
LL 217	Didática II ✓	06	ED 212	4 ABCD/ 6 CD	Cicera Sine
ED 218	Pesquisa Educacional IV ✓	02	ED 213	6 AB	Cicera Sine
ED 219	Fundamentos da Educ. Infantil I ✓	04	-	2 ABCD	Edvone Me

SEMESTRE V

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Profess
ED 220	Teoria Curricular	04	-	3 ABCD	José Tanci
ED 221	História e Fund. Do Ensino da Arte	04	-	5 ABCD	Fco Feite
ED 222	Fund. Histórico-Culturais da Ed. Especial	04	-	2 ABCD	Paulo Pes
ED 223	Fund. da Av. Educacional na Ed. Básica	04	-	6 ABCD	Daniela Fern
ED 224	Fundamentos da Educ. Infantil II	04	ED 219	4 ABCD	Marcos Au
ED 225	Seminário Temático II	01	-		Coloqui Formação D

SEMESTRE VI

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Profess
ED 226	Gestão da Escola Básica I	04	ED 099	2 ABCD	Fco Morr
ED 227	Monografia I	04	ED 218	5 T ABCD	Fca Cla
ED 228	Did. da Ling. Oral Escrita na Edc. Infantil	04	ED 224	4 ABCD	Fco Feitc
ED 229	Didática da Mat. na Educ. Infantil	04	ED 224	6 ABCD	Juscelâm Machad
ED 230	Fund. Séries Inic. do Ens. Fundamental	04	ED 098	3 ABCD	Paulo Pes
ED 350	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	6	ED 224	3 T AB/ 5 ABCD	Marcos Au

SEMESTRE VII

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Profess
ED231	Didática das Ciências Naturais e Sociais na Educação Infantil	04	ED 224	3 ABCD	Neuma Gá
ED 232	Fundamentos Econômicos da Educação	4		5 ABCD	Roberto E
ED233	Didática da Língua Port. nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental	04	ED 230	2 ABCD	Eliacy Sab
ED234	Didática da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	04	ED 230	4 ABCD	George Pim
ED235	Gestão da Educação Básica II	04	ED 226	3 T ABCD	Verônica L
ED236	Seminário Temático III	01		4 T ABCD	Gianna Peb
ED 351	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	6	ED 230	5 T AB/ 6 ABCD	Fco Jos

SEMESTRE VIII

Código	Disciplina	Cr	Pré-req.	Horário	Profess
ED 237	Didática das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	ED 230	6 ABCD	Gercilene O
ED 238	Didática da História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	4	ED 230	2 ABCD	Reginaldo F

ED 239	Monografia II ✓	4	ED 227	2 T ABCD	Maria E
ED 240	Didática da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ✓	4	ED 230	5 ABCD	Juscelând Machad
ED 250	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica ✓	8	ED 226	3 e 4 ABCD	Conceição Ji
ED 261	Optativa: Introdução a Psicanálise	4		5 T ABCD	Fco Robe

SEMESTRE IX

Código	Disciplina	Cr		Horário	Professor
ED 242	Seminário Apresentação de Monografia	2	ED 239		
ED 243	Educação de Jovens e Adultos ✓	4		3 ABCD	Eliacy Sabo
ED 244	Língua Brasileira de Sinais ✓	4		2 ABCD	Luiz Beltrã
ED 245	Educação e Cultura Afro-descendente ✓	4		6 ABCD	Reginaldo Fer
ED 246	Educação Popular e dos Movimentos Sociais ✓	4		4 ABCD	Neuma Galv
ED 260	Optativa: Literatura Infantil e Contação de História	4		5 ABCD	Dulcinea Lour