


## Docência e didáticas: percepções de quem forma o professor

**Edileuza Fernandes Silva**  
**Rosana César de Arruda Fernandes**

**Edileuza Fernandes Silva**

Universidade de Brasília, UnB


E-mail: edileuzafeunb@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9837-2958>

**Rosana César de Arruda Fernandes**

Universidade de Brasília, UnB

E-mail: rosanacarruda@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5118-1775>

### Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as percepções de docência e de didáticas específicas de coordenadores e professores de cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. Foram contemplados os cursos de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas. Pela abordagem qualitativa, analisam-se dados de questionários e entrevistas semiestruturadas. Conclui-se que as percepções dos formadores acerca da didática específica pautam-se nas dimensões político-pedagógica, técnica, profissional, da formação com pesquisa, dialógica, teórico-prática e problematizadora, e que, diante da complexidade do trabalho docente, é fundamental que os cursos de licenciatura evidenciem esforços institucionais para consolidar as didáticas específicas nos currículos de formação docente.

**Palavras-chave:** Didática. Docência. Formação de professores.

Recebido em: 25/01/2022

Aprovado em: 04/04/2022



**Abstract****Teaching and didactics: perceptions of those who train the teacher**

The purpose of this article is to discuss the perceptions of teaching and specific didactics of coordinators and teachers of undergraduate courses at the University of Brasilia. The courses involved were: Portuguese Language, Modern Foreign Language - English, Physical Education, Mathematics, History, Geography, Physical and Biological Sciences. The qualitative approach was used to analyze data from questionnaires and semi-structured interviews. We conclude that the perceptions of the teachers about specific didactics are based on the political-pedagogical, technical, professional, training with research, dialogical, theoretical-practical and problematizing dimensions; and that in face of the complexity of the teaching work, it is fundamental that the undergraduate courses make institutional efforts to consolidate specific didactics in the teacher training curricula.

**Keywords:**

Didactics.  
Teaching. Teacher  
Education.

**Resumen****Enseñanza y didáctica: percepciones de quienes forman al profesor**

El objetivo de este artículo es discutir las percepciones de la enseñanza y las didácticas específicas de los coordinadores y profesores de los cursos de pregrado de la Universidad de Brasilia. Se contemplaron los cursos: Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera Moderna - Inglés, Educación Física, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Físicas y Biológicas. Mediante un enfoque cualitativo, se analizaron los datos de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas. Se concluye que las percepciones de los formadores sobre las didácticas específicas se basan en las dimensiones político-pedagógica, técnica, profesional, de formación con investigación, dialógica, teórico-práctica y problematizadora; y que, frente a la complejidad del trabajo docente, es imprescindible que los cursos de pregrado realicen esfuerzos institucionales para consolidar las didácticas específicas en los currículos de formación docente.

**Palabras clave:**

Didáctica.  
Enseñanza.  
Formación de  
professores.

## Introdução

A didática geral é o campo da Pedagogia que pesquisa e estuda fundamentos teóricos e práticos mais abrangentes do ensino e da aprendizagem. As didáticas específicas ou especiais também têm como objeto de estudo o ensino-aprendizagem, com a particularidade de abrangerem os conhecimentos do campo epistemológico para o qual se forma o professor que atuará na educação básica. Ambas são disciplinas de natureza pedagógica que devem integrar os currículos dos cursos de licenciatura, ofertados pelas instituições de ensino superior, espaços privilegiados da formação inicial de professores.

Essas disciplinas contribuem para a construção da identidade profissional do docente que atuará com crianças, adolescentes e jovens, criando as condições didático-pedagógicas para o alcance do previsto no artigo 1º, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, – de formação humana integral, voltada aos princípios éticos, políticos e estéticos, e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Em relação à didática de cunho mais geral, inúmeros estudos contribuem para a sua compreensão, problematização e efetivação no ato educativo como: Veiga (1989, 2012), Libâneo (2013), Marin e Pimenta (2015), Galvão, Lavoura e Martins (2019), entre outros. No entanto, questões relacionadas às didáticas específicas ainda são pouco estudadas, o que motivou um grupo de pesquisa composto por professores da educação básica e da superior a se dedicar, no período de 2018 a 2021, ao seu estudo tendo como referências cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

Neste artigo, o objetivo é discutir as percepções de docência e de didática específica expressas por coordenadores e por professores que ministram disciplinas que contemplam o ensino-aprendizagem de conteúdos de campos epistemológicos para os quais formam professores dos cursos de licenciatura de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas.

Pesquisas e publicações sobre a formação didática de professores que exercerão a docência na educação básica, especificamente nos anos finais, e no ensino médio, são ainda necessárias. Isso ocorre, principalmente, porque são elevados os índices de reprovação e de defasagem idade-série nessas etapas, o que torna o trabalho docente ainda mais desafiador. Indicadores de rendimento que compõem a segunda etapa do Censo 2020, divulgados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que a distorção idade-série<sup>1</sup> é mais alta no 7º ano do ensino fundamental, com taxas de 22,7; e no 1º ano do ensino médio, com taxas de 26,2%.

Somando-se a isso, a pandemia da covid-19 revelou a abissal desigualdade entre crianças e adolescentes das redes públicas de ensino em relação aos que frequentam instituições privadas. Pesquisa realizada entre maio e junho de 2020 pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF)<sup>2</sup>

revelou que “26,27% dos 460 mil estudantes da rede pública de ensino do DF não têm condições materiais de assistirem e participarem de nenhum tipo de Educação a Distância (EaD)”. Diante das demandas decorrentes das transformações sociais, da democratização do acesso à educação e da ausência de políticas públicas para garantir com qualidade o atendimento ao direito à educação, são maiores as exigências sobre o trabalho de professores, comprometidos com a inclusão e a organização do trabalho pedagógico que favoreça a apropriação do conhecimento sistematizado, meio para a emancipação dos sujeitos.

Aliado a isso, a transição vivenciada pelos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental é atravessada por questões atinentes a sua adaptação à organização do trabalho escolar e curricular e à relação professor-aluno que, até o 5º ano, é construída com um pedagogo generalista. A partir do 6º ano, o trabalho pedagógico é compartilhado por docentes formados em diferentes áreas de conhecimento. Deles, exige-se o domínio dos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos para que compreendam aspectos gerais e específicos do processo de ensinar, aprender e avaliar. Reafirma-se assim, a imprescindibilidade de projetos de cursos de licenciatura que contemplem disciplinas cujos objetos de estudo e pesquisa busquem essa formação.

Em face disso, a formação didática do professor que irá ministrar componentes curriculares específicos na educação básica, merece ser compreendida por meio de pesquisas que integrem docentes da universidade e da escola básica e que considerem as especificidades da docência nesse nível de ensino. A discussão neste artigo se dá a partir de dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete coordenadores e sete professores que ministram disciplinas voltadas à formação didática específica nos cursos de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas. Esses são cursos privilegiados por contemplarem o ensino de conteúdos escolares que integram o currículo dos anos finais do ensino fundamental bem como do ensino médio.

O tempo de docência dos coordenadores de curso participantes da pesquisa está entre 5 e 23 anos, e a faixa etária entre 33 e 54 anos. O coordenador com mais tempo de experiência está há 2 anos na função. Em relação à formação, todos têm mestrado e doutorado, e dois coordenadores são pós-doutores. No que se refere aos professores, o tempo na docência está na faixa de 10 a 31 anos, e a faixa etária está entre 42 e 58 anos. Todos têm mestrado e doutorado e um tem pós-doutorado.

Os coordenadores e docentes declararam ter cursado disciplinas como didática e metodologia de ensino. Essa formação contribui para o exercício da docência na educação superior e para a formação de professores, pois o exercício da profissão requer “vasta e densa formação que contemple as dimensões pedagógica, curricular, institucional, ética e política, além do domínio do conhecimento específico da área em que irá atuar na docência” (MELO; CAMPOS, 2019, p. 46).

As disciplinas dos cursos pesquisados que contemplam conteúdos teórico-metodológicos sobre o ensino são: Ciências Físicas e Biológicas – Didática das Ciências Naturais; Educação Física – Didática da

Educação Física; História – Prática de Ensino de História; Geografia – Educação em Geografia I e II; Letras-Português – Estágio Supervisionado de Português I; Letras-Inglês – Estágio Supervisionado; Matemática – Estágio Obrigatório (Regências 1 e 2).

Em termos teórico-metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas gravadas e de questionários visando caracterizar os participantes. Os procedimentos foram autorizados em termo de consentimento livre e esclarecido.

Na leitura e interpretação dos dados, considerou-se que os conteúdos das narrativas dos sujeitos devem se relacionar uns com os outros, não no sentido de padronizar ou generalizar, mas de buscar as relações que devem ser representadas pela teoria (FRANCO, 2008). Nesse processo analítico e interpretativo, buscou-se transitar de abstrações iniciais em relação às realidades estudadas – percepções de coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, que em um primeiro momento eram limitadas à aparência – para o concreto pensado que representa o movimento de retorno à realidade (KOSIK, 1976). A expectativa de compreender a temática estudada exigiu análise e reelaboração fundamentadas das primeiras impressões desses sujeitos.

Esse processo de análise “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 2010, p. 98). Nessa perspectiva, superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) foi o desafio assumido visando entender e desvelar o objeto estudado, aproximando as pesquisadoras, ao máximo, da essência da realidade investigada. O processo demandou, portanto, a interpretação crítica e criteriosa das informações levantadas, ancorada pela fundamentação teórica em um processo de articulação teoria-empíria.

Com base nas entrevistas com os coordenadores dos cursos pesquisados e com os professores das disciplinas do ensino de didática específica, abordam-se inicialmente suas percepções sobre a docência – campo de formação e de profissionalização. Na sequência, foca-se nas didáticas específicas e nas dimensões que as constituem.

### **Docência: campo de formação e de profissionalização**

Adentrando a análise dos dados, retoma-se a compreensão de docência como trabalho do professor para além de ministrar aulas. A docência é compreendida como prática social e pedagógica intencional e metódica, cujo exercício requer concepção, planejamento, pesquisa, ação e reflexão com base nas multideterminações do processo educativo e da atuação de professores, estudantes, futuros professores e pesquisadores, o que demanda formação teórico-prática dos profissionais que a exercerão (BRASIL, 2015). Essa caracteriza-se como uma sólida formação para que, como docentes, possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresenta nas escolas (PIMENTA, 1996).

Trata-se de trabalho docente como possibilidade de desenvolvimento histórico do homem como ser social, para que ele possa atuar e intervir racionalmente na realidade, entendendo que “o objeto do trabalho é a *objetivação da vida genérica do homem*, já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê num mundo criado por ele” (MARX, 2017, p. 201, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o trabalho produz o ser humano, oportunizando o desenvolvimento de atividade consciente, situada historicamente, que, por meio de instrumentos materiais e mentais, objetiva a racionalidade, a subjetividade e a sociabilidade. O trabalho docente distingue-se no âmbito da produção social não material como atividade formativa, sistemática e planejada, com intencionalidades próprias que o caracterizam. É no exercício da docência que o professor cumpre a finalidade precípua da escola de socializar os conhecimentos científicos, culturais, filosóficos e artísticos, contribuindo para transformar as vidas dos sujeitos sociais com os quais trabalha e a realidade social.

Nessa perspectiva, a atividade da docência fundamenta-se ao menos em duas dimensões: social e política. Essas são consideradas em unicidade, e visam superar a alienação profissional e o distanciamento dos significados que efetivam o trabalho que o professor desenvolve (CRUZ; BATISTA NETO, 2012). Assim, como em outros campos, o trabalho docente influencia e é influenciado pela sociedade capitalista e precisa ser, portanto, considerado dentro da amplitude da categoria de trabalho que tem a docência como uma atividade específica.

Com base nessas reflexões iniciais, buscou-se ouvir dos professores e coordenadores dos cursos de licenciatura pesquisados o que entendem por docência. Destacam-se as narrativas mais representativas para a discussão proposta, apresentadas no quadro 1, cujos grifos apontam aspectos mais significativos tendo em vista os objetivos do artigo. Os nomes são fictícios cumprindo o compromisso assumido de preservar as identidades dos participantes.

**Quadro 1** – Docência: percepções de coordenadores e docentes

Coordenadores	Professores
<p><b>Não é só ensinar, é acompanhar.</b> Porque eu acompanhava em sala de aula, acompanho fora de sala de aula, a minha porta está sempre aberta e os alunos sempre tinham muito aquela questão: o que fazer, como fazer. (Coordenador Carlos Boal – Ciências Biológicas)</p> <p>A docência é o sujeito que tem clareza da <b>necessidade de ser um estudante</b> (<i>Ad aeternum</i> significa “para todo o sempre”). É <b>determinada pela condição do sujeito estudar</b> <i>ad eternamente</i> e fazer com que esse estudo se projete na sua atuação profissional (Coordenadora Edi Flávia – Educação Física)</p>	<p>Penso na docência a partir da formação de professores, a partir das suas <b>atividades</b> profissionais. Acho que é a profissionalização – a formação e profissionalização do professor é a docência, <b>é um campo de formação e de profissionalização</b> e também <b>de pesquisa</b>. (Professor Elias Fabiano - Educação Física)</p> <p>É um <b>processo para formação</b> de mentalidade, consciência, e condutas diferentes das que tinha na sociedade. É uma <b>profissão</b> da segunda opção ou <b>para complementar renda</b>. (Professora Gisele – Geografia)</p> <p>Docência é uma <b>possibilidade de transformação da sociedade</b>, um tipo de contribuição para além</p>

<p>É o esforço de <b>transformar pesquisas acadêmicas em conteúdo</b> de interesse público tanto dos professores para a universidade quanto para os professores de ensino médio e fundamental para que a área de história se torne alguma coisa, <b>um interesse didático, acadêmico e também político</b> porque a área de história trabalha muito a partir de uma perspectiva que é assim política. (Coordenador Hugo – História)</p> <p>É contato e troca de conhecimentos, de interação [...]. É <b>construída nas relações</b>. É um exercício de <b>crescimento pessoal</b>, porque eu não estou ali para dar ou para despejar o que eu sei, ao contrário, <b>eu acho que a gente não ensina, a gente desperta a capacidade de aprender no aluno, e a capacidade da gente de aprender também</b>, então docência para mim é isso. (Coordenadora Laura – Letras)</p> <p>Ajudar pessoas interessadas a tornarem-se seres humanos melhores e, conseqüentemente, <b>transformar o mundo</b> que vivemos em um lugar mais tranquilo e harmonioso. (Coordenador Mário – Matemática)</p>	<p>do nosso papel de pensadores sociais, enfim, de produzir algum tipo de reflexão sobre a sociedade, é talvez <b>uma das maiores possibilidades de intervenção, de participação na sociedade</b>. (Professor Humberto – História)</p> <p>É um <b>ato de amor</b>, é um <b>trabalho</b>, um <b>serviço</b>, se você vai ver pelo lado legal, no qual você orienta ou transmite ou ajuda ou leva o aluno a se organizar melhor para atingir uma mudança e a educação, ela tem que a meu ver, assim como para Paulo Freire ela tem que ser <b>libertadora</b>, ela tem que levar o aluno a uma autonomia. É um compartilhamento, é uma co-construção. (Professora Ingrid – LEM Inglês)</p> <p>É uma ação profissional, <b>uma profissão, não pode ser entendida como uma vocação</b>. É muito perigoso a gente pensar docência como vocação, [...] uma representação social muito ruim que a gente carrega e que eu [...] ainda vejo presente nas turmas de licenciatura ou na própria UnB e legitima uma série de outras práticas de baixos salários, de menor <i>status</i> social. (Professora Marina – Matemática)</p>
---	--

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras com dados das entrevistas realizadas em 2018.

A partir dessas narrativas, é possível apreender que a compreensão de docência expressa por coordenadores de cursos e por docentes das disciplinas de formação didática (didáticas específicas, metodologias de ensino, estágios, práticas e regências) é de uma atividade constituída processualmente. Ela engloba campo de formação, profissionalização, atividade, trabalho realizado pela pesquisa e pelo ensino em prol da produção do conhecimento, com intencionalidade de intervenção e participação social. A docência como trabalho se objetiva na relação com os estudantes e promove o crescimento pessoal e profissional, é um processo libertador e transformador da realidade, é “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1998, p. 110).

As percepções de docência coadunam com a apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior de professores e formação continuada – Resolução nº 2, de junho de 2015<sup>3</sup>, que em seu Artigo 2º, primeiro parágrafo é compreendida

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).



Na análise das percepções de docência expressas pelos participantes da pesquisa, é preciso considerar que as mudanças sociais, econômicas, educacionais e do mundo do trabalho, ocorridas nos últimos anos, e a democratização da universidade por meio de políticas afirmativas e de acesso tornaram o exercício da docência universitária mais complexo. Nos cursos de licenciaturas, que têm como finalidade formar o profissional para atuar em realidades diversas do ponto de vista social, cultural e econômico, isso é ainda mais notável. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam que a ação docente deve ser analisada considerando o contexto atual das finalidades da universidade na sociedade, uma vez que ela não acontece de forma isolada da realidade na qual está inserida. As autoras<sup>4</sup> salientam que existe uma série de tipos de instituições de ensino superior regulamentadas pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e que a produção exigida do professor desse nível de ensino deverá estar de acordo com a instituição à qual esteja vinculado.

Sendo a instituição pesquisada uma universidade pública, cujas funções são o ensino, a pesquisa e a extensão, os participantes destacaram a necessária articulação ensino-pesquisa como meio de interferir nas formas de o professor ser, estar e fazer a docência na universidade. De acordo com Balzan (2000, p. 117), o professor, que no exercício da docência busca articular ensino e pesquisa, pode contribuir para o alcance da finalidade da universidade na sociedade, pois “vê as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução de problemas que desafiam a própria ciência, que frequentemente direciona o olhar de seus alunos para o futuro, trabalhando nas fronteiras do conhecimento em qualquer área”. Esse aspecto é especialmente relevante na formação de professores.

Na mesma direção, Curado Silva (2018) lembra que as dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva e política a serem contempladas na formação só serão possíveis se uma sólida atividade de pesquisa for parte integrante dessa formação e da prática profissional. Só assim o professor “poderá ser crítico de problemas socioculturais e educacionais, propondo ações que enfrentem as questões da qualidade do ensino e medidas que visem à emancipação humana” (CURADO SILVA, 2018, p. 347). É possível que essas experiências formativas nas licenciaturas influenciem o ser professor e a docência na educação básica, bem como a compreensão do trabalho docente como atividade imaterial e transformadora da realidade.

Destaca-se ainda, dos excertos do quadro 1, a visão da licenciatura como segunda opção dos candidatos às vagas nos cursos da educação superior. Conforme Gisele, professora de Geografia, a profissão é “para complementar renda”. Essa percepção da professora acerca de como os licenciandos veem o curso revela a realidade do professor no Brasil: mal remunerado, precarizado, desvalorizado social e profissionalmente. Pode-se também pensar o trabalho docente analisando a ambivalência dos profissionais da educação que têm características tanto da proletarização quanto de profissionalização, como afirma Fernández Enguita (1991):

entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização, debate-se uma variada coleção de grupos profissionais que compartilham características de ambos os extremos.



[...] Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um desses é formado pelos docentes (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1991, p. 268).

Esse aspecto precisa ser considerado na formação de professores, pois a maneira de ser e estar na profissão é influenciada pelo modo como os sujeitos vivenciam as experiências pessoais, assim como a conquista de melhorias na qualidade de vida passa, necessariamente, pelo exercício profissional consciente. A dialeticidade implícita nesse cenário induz à necessidade de uma formação que busque superar a dicotomia entre teoria e prática conforme propõem as DCNs de 2015. Isso porque:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las (SOUZA, 2001, p. 7).

Nessa perspectiva, a docência realmente não pode ser vista como vocação que, como expressa a professora Marina, do curso de Matemática, é o entendimento ainda presente nas licenciaturas e “legitima uma série de outras práticas de baixos salários, de menor *status* social.” A professora provoca importante reflexão, pois essa visão de docência vocacionada traz implicações para a profissionalização docente, defendida pelo Professor Elias Fabiano, da Educação Física. O magistério como vocação é influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas, e desconsidera que a ação docente expressa intencionalidades vinculadas às finalidades sociais e políticas da educação destacadas pelo coordenador e pelo professor do curso de História. Além disso, a docência como vocação alude a um entusiasmo e otimismo pautados na ideia de educação com função de resolver os problemas econômicos e sociais do país. É, portanto, uma concepção embutida na caridade de ensinar na qual se encontra uma pseudossensação de progresso que encobre direitos, investimentos e valorização profissional (NAGLE, 1974).

As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução nº 2, de julho de 2015, em seu Artigo 2º, segundo parágrafo – reafirmam a concepção de docência como processo de profissionalização, conforme expresso pelo professor Elias Fabiano (Ed. Física). Isso ocorre à medida que se valoriza a sólida formação do professor:

no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, art. 2).

A sólida formação teórica e prática como parte da profissionalização docente pode favorecer o que Zabala (1998, p. 190) destaca como um dos objetivos da docência: “melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar a formação” no sentido de formar o sujeito com pensamento crítico questionador da realidade social. Para isso, é necessário uma melhor adequação e organização dos cursos e das disciplinas de didática para além da preocupação com métodos e técnicas de ensino, contrapondo-se ao previsto no documento Base Nacional Comum da Formação Docente (BRASIL, 2019).

### **Didáticas específicas: percepções de coordenadores e professores formadores**

A didática é a teoria do ensino, “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 237), e integra os currículos das licenciaturas com o objetivo de propiciar fundamentos epistemológicos e metodológicos para que os licenciandos, futuros professores, exerçam a atividade docente consciente e crítica. Nessa atividade, transformam-se objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos e conteúdos de ensino e de aprendizagem. Visando a atender a essa expectativa, o objeto da didática – ensino-aprendizagem – deve ser estudado e pesquisado articulado ao contexto social mais amplo e em relação com a educação. Além disso, suas finalidades devem ser previstas em leis e em projetos político-pedagógicos das instituições educativas.

Enquanto a didática de cunho mais geral contempla fundamentos do ensinar de forma mais abrangente, as didáticas específicas estruturam o ensino dos conteúdos das disciplinas e as especificidades das áreas de conhecimento (VEIGA; FERNANDES SILVA, 2021). Discutir o papel dessas didáticas na formação docente significa lançar o olhar investigador e problematizador sobre os processos de ensino e aprendizagem, que se implicam mutuamente, em uma relação dialética e dialógica para oportunizar aos sujeitos a consciência crítica, caracterizada, dentre outras coisas, “pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais” (FREIRE, 1996, p. 69). Para isso, os conhecimentos didáticos devem superar o pragmatismo tecnicista predominante na educação e na formação docente na década de 1970, que reduzia a docência “a habilidades práticas, sem saberes da teoria pedagógica; uma formação prática – sem teoria” (PIMENTA, 2018, p. 12-13).

A década de 1980 é determinante para impulsionar o que Pimenta (2018, p. 13) denomina “movimentos críticos da didática” em contraposição à didática instrumental tecnicista. Deve-se buscar uma didática que se configura nas relações e nas contradições da educação e da prática social e que se concretiza na formação pautada em uma “epistemologia que pode originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, aqui, portanto, na atividade da práxis” (CURADO SILVA, 2018, p. 9). A referência para projetos formativos nessa perspectiva é a atividade humana materializada na práxis e no trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 7).

Nessa perspectiva, a formação didática não pode se resumir à aprendizagem de prescrições técnicas com fim em si mesmas e à preparação do professor técnico prático. Essa é uma mutilação da formação, característica da sociedade que explora o trabalhador e o aliena do processo e do produto de sua atividade, transformando

[...] o ser genérico do homem – tanto a natureza quanto sua capacidade espiritual genérica – em um ser alheio a ele, em um meio de sua existência individual. Ele aliena do homem o seu próprio corpo, como a natureza externa a ele, como a sua essência espiritual, a sua essência humana (MARX, 2017, p. 200).

Assim, a formação condiciona-se às circunstâncias histórico-sociais no movimento dialético de objetivação e apropriação (DUARTE, 1993), no qual os licenciandos se afirmam como sujeitos na sua atividade vital, ao mesmo tempo em que se determinam por formas alienadas e alienantes, engendradas pelo modo de produção na sociedade capitalista.

Rumo aos movimentos críticos das didáticas (PIMENTA, 2018), novas configurações são necessárias em articulação com as mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais e que transformem a relação professor-aluno-conhecimento pelo e no trabalho docente desenvolvido na unicidade teoria-prática. O entendimento e a efetivação de um trabalho com base nessa unidade é objetivo a ser alcançado nos cursos de formação docente. Essa unidade é basilar para a compreensão do papel do professor na mediação de processos didáticos que têm como finalidade a aprendizagem dos estudantes na educação básica.

A atividade de ensino-aprendizagem voltada ao desenvolvimento humano integral dos estudantes é a especificidade epistemológica das didáticas (LIBÂNEO, 2015). Para compreender as percepções dos coordenadores dos cursos e professores das disciplinas –didáticas específicas, metodologias de ensino, estágios, práticas e regências –, buscou-se, nas narrativas, os aspectos relevantes e alinhados aos objetivos do texto.

**Quadro 2** – Didáticas específicas: percepções de coordenadores e docentes

Coordenadores	Professores
<p>Tem dimensão de <b>natureza técnica</b>, da didática instrumental, da lógica de <b>como ensinar</b>. O <b>conhecimento específico da filosofia da educação, nos ajuda a pensar a educação</b>, articulado com a didática. (Coordenadora Edi Flávia – Educação Física)</p> <p>Ele tem que realmente ser <b>protagonista desse processo</b>. E pra isso o professor tem <b>que sair da sua posição mais tradicional</b> e tem que modificar a sua didática. E quando eu falo modificar a sua didática, é, nos dias de hoje, utilizar <b>novas linguagens</b>. (Coordenador Geová – Geografia)</p> <p>Eu acho que é <b>método de ensino</b>. <b>Não é modelo</b>, mas é um conjunto de <b>elementos</b> que podem ajudar a pensar a <b>organização de um conteúdo</b> que possa ser</p>	<p>Didática é <b>fundamental</b>, é a <b>ferramenta</b> do professor. É ela que vai trazer todo esse <b>repertório</b>, que dá segurança para o profissional na gestão da sala de aula, relacionamento, <b>tudo passa pela didática</b>. (Professora Lúcia – Letras)</p> <p>Eu acho que deveriam existir a <b>didática geral</b> para que ele comece a criar na cabeça dele [...] e a <b>específica</b>. Porque <b>não dá tempo</b> de a gente trabalhar tudo na específica. (Professora Cinara Bia – Ciências Biológicas)</p> <p>A didática para educação física, <b>um campo de formação e de pesquisa</b>, buscando <b>articulação</b> eu acho que mais do que a aproximação <b>com a escola</b> – sabe, o que a gente estava tentando <b>ensinar</b> aqui é essa <b>relação teoria e prática pedagógica</b> como eixo da sua</p>

<p><b>problematizado</b> e trabalhado em sala de aula não como dado, mas como um conjunto de questões a serem trabalhadas. (Coordenador Hugo – História)</p> <p><b>Pensar e saber</b> o que ele está fazendo, <b>porque ele está fazendo</b> e se organizar, entender o percurso histórico daquilo que se entendia por língua, do que se entende por língua hoje, daquilo que se entendia sobre a capacidade dos seres humanos de aprenderem de forma geral e sobre a sua capacidade específica de aprender línguas. (Coordenadora Inês – Inglês)</p>	<p><b>profissionalização, da sua docência.</b> (Professor Elias Fabiano – Educação Física)</p> <p>A didática é uma <b>capacidade dialógica</b> que o docente possui, num processo com responsabilidades compartilhadas com o estudante. Para isto, ambos precisam ter um pacto para que ocorram as <b>aprendizagens</b> e a didática ajuda com que a <b>docência não seja impositiva</b>. (Professora Gisele – Geografia)</p> <p>Didática é <b>menos técnica e mais de sentido ou significação</b>. Não se faz isso sem o <b>aporte teórico</b>. Acho que quando você quer uma didática da história eu penso muito mais no corpo da <b>epistemologia do ensino de história do que de uma metodologia</b>. Tudo bem que as coisas não estão assim tão separadas, ou seja, os recursos metodológicos em sala de aula são importantes, eles fazem parte da rotina. (Professor Humberto – História)</p> <p>É <b>através da didática que o outro chega a compreender o que ele tem que fazer</b> porque nós somos profissionais do sentido. <b>É um método</b>, é um meio, um caminho, um modo que você vai <b>transmitir</b> e não só transmitir, levar aquele determinado conhecimento a uma sala de aula. (Professora Ingrid – LEM Inglês)</p> <p>Disciplina em que eu vou olhar <b>quais os recursos, como que eu vou tratar</b> o conteúdo na educação básica, de modo que eu consiga <b>mediar</b> esse conteúdo, de modo que eu consiga fazer com <b>que estudantes interajam com esse conteúdo</b> da melhor maneira possível. É um <b>tratamento metodológico</b> dos tópicos curriculares. (Professora Marina – Matemática).</p>
---	---

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras com dados das entrevistas realizadas em 2018 (grifos das pesquisadoras).

As percepções acerca do papel dos professores para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, expressas pelo coordenador Geová, da Geografia, e pela professora Lúcia, de Letras, sugerem o reconhecimento da relevância das didáticas específicas na formação docente. Deve-se ter em vista que, “não há possibilidade de se efetivar a socialização do saber através da escola sem que os professores sejam senhores de seu meio de trabalho, o método didático” (WACHOWICZ, 1989, p. 17), o que é possível com o exercício autônomo e competente da atividade docente. A autonomia é construção que deve ocorrer desde a formação inicial, e se fortalecer ao longo da trajetória profissional, nas condições históricas e dos contextos de trabalho.

As manifestações do coordenador Geová e da professora Lúcia são coerentes com as percepções sobre a docência discutida anteriormente – de trabalho realizado pela pesquisa e pelo ensino em prol da produção do conhecimento, com intencionalidade de intervenção e participação na sociedade. Assim, pensar dialeticamente as didáticas “significa compreender num mesmo movimento o momento da formalização (próprio da definição dos procedimentos didáticos) e o momento da reflexão (que envolve a

consciência dos determinantes e a impregnação das formas pelas finalidades do ato pedagógico” (WACHOWICZ, 1989, p. 7-8).

Embora haja o reconhecimento dos participantes da pesquisa de que todo conteúdo tem um método e de que esse é fundamental para expressar a concepção de educação e de formação, o ensino das didáticas específicas que contempla o campo epistemológico das áreas de conhecimento tem ocorrido, frequentemente, nos componentes curriculares de estágios obrigatórios, práticas de ensino. Dos cursos pesquisados, apenas o de Língua Estrangeira Moderna contempla as disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, e o de Geografia oferece a disciplina de didática específica denominada Educação em Geografia.<sup>5</sup>

O estágio é componente curricular fundamental à construção do ser professor, no que concerne à constituição identitária, de saberes e práticas, conforme regulamentam as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002. É “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores dos alunos e da sociedade” e requer análise crítica da realidade escolar, fundamentada teoricamente e “legitimada na realidade social em que o ensino se processa”, ou seja, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”, objeto da práxis, portanto, fundamental para a formação inicial dos professores (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

No entanto, os estágios não substituem as didáticas específicas e a Didática Geral, que também têm campos teórico-práticos indispensáveis à formação do licenciando. Assim, estágios e didáticas têm especificidades que devem ser compreendidas e contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. A formação didático-pedagógica restrita ao componente curricular de estágio é, portanto, uma fragilidade curricular que precisa ser problematizada nas instituições, pelas repercussões sobre a formação e a atuação docente a qual requer o que a professora Lúcia, do curso de Letras, denomina “repertório” para atuar em sala de aula. Esse repertório contempla também os fundamentos pedagógicos que dão suporte ao trabalho docente, e contribui para a constituição de uma “perspectiva que é assim política” destacada pelo Coordenador Hugo, de História, como inerente à docência.

As didáticas específicas têm natureza metodológica e orientam a estruturação do ensino com base nos conteúdos de diferentes disciplinas (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, s/p) e ainda contribuem para a atividade docente no cumprimento da finalidade precípua da escola, de garantir o acesso ao conhecimento das diferentes áreas. Com esse intuito, a atuação do professor nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio requer a apropriação dos conhecimentos curriculares do campo de formação: “o conhecimento específico da Filosofia da Educação” (Coordenadora Edi Flávia – Educação Física); e a “epistemologia do ensino” (Professor Humberto – História). Dessa forma, pensar teoricamente as didáticas significa pensar o ato educativo com as peculiaridades, admitindo que a teoria é central na construção do conhecimento.

Na formação docente, as teorias não podem ser tratadas apenas como saberes disciplinares, desarticulados do contexto de atuação profissional dos futuros professores, daí a relevância das didáticas serem desenvolvidas articulando teoria-prática, ensino-pesquisa, universidade-escola (PIMENTA, 2012). O repertório da práxis é indispensável à atividade docente consciente e intencional. É a consciência prática que favorece a reflexão e a alteração do processo educativo que não ocorre em um vazio teórico nem em processos de formação espontaneístas. Por ser uma atividade eminentemente sociocultural, há na formação docente aspectos históricos, culturais e sociais da formação humana (LIBÂNEO; SUANNO, 2011).

Em face disso, discutir as didáticas específicas propostas nos cursos de licenciatura se direciona a pensar as bases epistemológicas, os princípios e as relações que as embasam. Tem-se em vista um projeto de formação de professores para a educação básica que avance na superação da racionalidade técnica e instrumental hegemônica na década de 1990, ainda predominante em cursos que formam o professor. Essa perspectiva formativa se caracteriza pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, e pode ser percebida, de modo especial, nas falas da professora Ingrid, de LEM Inglês, e do Coordenador Hugo, de História, quando estabelecem a sinonímia entre didática e método de ensino.

Superar essa visão é o que propõem as Diretrizes Curriculares de 2015, embora não tenham sido as referências básicas para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos analisados e tenham sido substituídas pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, a despeito das divergências com as entidades representativas de professores formadores e pesquisadores como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Essa substituição descaracteriza a formação docente e confronta a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defesa histórica da entidade.

Todavia, anseia-se que os debates ocorridos nos espaços da universidade visando a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, tendo como base princípios e finalidades da Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015, estejam repercutindo na revisão de concepções e práticas de formação e das didáticas e para a construção coletiva da resistência necessária ao projeto de formação aprovado de forma açodada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os excertos do quadro 2 sugerem que há ainda entre os docentes e coordenadores de cursos percepções de educação como ação mediadora no seio da prática social, da necessária formação articulada às demandas complexas da sociedade e da escola, e de uma didática como campo teórico-prático na perspectiva de práxis. Nesse sentido, a práxis como atividade teórica ganha sentido em relação com a prática, seu fundamento, finalidade e critério de verdade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977), requerendo uma didática crítica que favorece a formação docente como práxis fundamentada nos pressupostos discutidos por Curado Silva (2018) para se:

- a) organizar a formação de professores na unidade teoria e prática (práxis); b) aliar a formação de professores ao sentido político da educação (crítica social); c) ter o trabalho docente como princípio formativo; d) referenciar a formação na Base Comum Nacional, que compreendemos os sentidos



epistemológicos, políticos e profissionais (técnica e estética) da formação de professores e; e) relação forma e conteúdo (CURADO SILVA, 2018, p. 8).

Em meio às contradições que marcam as realidades dos cursos de formação de professores, tem-se como pressuposto que, neles, os docentes “conscientes ou não de seus aspectos teóricos como também de suas implicações político-pedagógicas, praticam uma forma de Didática, sob as mais variadas inspirações” (BERBEL, 2013, p. 321). Algumas inspirações revelam a falta de diálogo entre a Didática Geral ofertada na Faculdade de Educação e as didáticas específicas, ministradas nos institutos e faculdades da Universidade de Brasília. A esse respeito, a professora Cinara Bia, de Ciências Biológicas, expressa que “deveriam existir a didática geral para que ele comece a criar na cabeça dele [...] e a específica [...]”, revelando desconhecer o campo teórico-prático da Didática Geral ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Outras inspirações sugerem possibilidades de articulação da didática de cunho mais geral com as didáticas específicas que se justificam por terem, ambas, o ensino como objeto de estudo e de pesquisa, explicitarem o processo docente do conhecimento e vincularem-se à Pedagogia, o que lhes atribui intencionalidade formativa ao ato de ensinar (LIBÂNEO, 2008). Portanto, elas precisam ter lugar nos cursos de licenciatura com reconhecimento do seu *status* científico e epistemológico.

Como síntese das narrativas dos coordenadores de cursos e professores das disciplinas voltadas à formação didática, é possível indicar algumas dimensões das didáticas específicas por eles concebidas:

- a) **Dimensão político-pedagógica** imbricada no trabalho docente. Mesmo entrando nas especificidades teórico-metodológicas do processo de ensino, a docência se apresenta como atividade fundamentada em um constructo social sobre as intencionalidades e concepções de homem, de conhecimento e de sociedade. Ela é capaz, como compreende o professor Humberto (História), “de produzir algum tipo de reflexão sobre a sociedade, [...] uma das maiores possibilidades de intervenção, de participação na sociedade”; e como entende o coordenador Hugo (História), de expressar o entendimento de que os conhecimentos didáticos contribuem para pensar a “organização de um conteúdo que possa ser problematizado e trabalhado em sala de aula, não como dado, mas como um conjunto de questões.
- b) **Dimensão técnica** necessária à atividade docente para concretizar o processo didático com ações conscientes e planejadas. Essa dimensão foi destacada pela coordenadora Edi Flávia, da Educação Física, e pela professora Ingrid, de Inglês. Assim como todos os profissionais, os professores também mobilizam habilidades no fazer pedagógico. No entanto, a instrumentalização técnica é insuficiente para a resolução dos problemas do cotidiano da escola e da sala de aula.



- c) **Dimensão profissional**, mencionada na compreensão de que ensinar é buscar a “relação teoria e prática pedagógica como eixo da profissionalização da sua docência” (Professor Elias Fabiano – Educação Física).
- d) **Dimensão da formação com pesquisa** que permite não apenas aproximar o licenciando da escola, mas promover a articulação entre a realidade da formação docente e o campo profissional. Na percepção do professor Elias Fabiano, do curso de Educação Física, a pesquisa desenvolvida na universidade pode alimentar a formação ao articular essas realidades.
- e) **Dimensão da mediação do ensino-aprendizagem**, característica fundante do trabalho didático-pedagógico percebida pela professora Gisele, do curso de Geografia. Para ela, as didáticas se concretizam de forma compartilhada com os estudantes, tendo ambos “um pacto para que ocorram as aprendizagens”. Formar, nessa perspectiva, pressupõe compreender que o ensino é atividade mediada, tendo em vista a organização das condições didáticas, para que os estudantes, de forma participativa, tenham acesso ao saber sistematizado.
- f) **Dimensão dialógica**, que promove a intermediação entre professor, conteúdo e aluno, contribuindo para que a docência ocorra “num processo com responsabilidades compartilhadas com o estudante” (professora Gisele – Geografia), aspectos que caracterizam a relação pedagógica. As mediações dialógicas favorecem a compreensão dos objetos de conhecimento, considerando seu aspecto afetivo-social. Além disso, apesar de haver uma relação assimétrica entre professor e aluno, o diálogo oportuniza a construção de um trabalho educativo aberto ao envolvimento emocional, ético, coletivo e formativo (GARCIA, 2005).
- g) **Dimensão teórico-prática**, característica das didáticas concretizadas como práxis. Na perspectiva de Sánchez Vázquez (1977), é atividade material humana transformadora do mundo social e natural. É, portanto, consciente, intencional, planejada, reflexiva e transformadora. A didática pautada pela unidade teoria-prática pode repercutir na profissionalização da docência (Professor Elias Fabiano – Educação Física), no que ensinar (conteúdos) e no como ensinar (processos, métodos, técnicas). Assim formado, o professor estará em condições de desenvolver o ensino com vistas à aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva de práxis pressupõe a superação das didáticas imitativas, repetitivas, reprodutivas de modelos. Em outras palavras, é “uma didática transformadora [que] associa-se a um nível de consciência crítica na atuação do professor” (BERBEL, 2013, p. 330).
- h) **Dimensão problematizadora** que, conforme o coordenador Hugo (História), favoreça o tratamento dos conteúdos escolares “em sala de aula não como dado, mas como um conjunto de questões a serem trabalhadas”. Na didática problematizadora, o professor considera questões e problemas que emergem da conjuntura social para a formação acadêmica, caracterizando uma

preocupação com a abordagem dos conteúdos que repercute na formação profissional articulada aos interesses da comunidade local.

Com base nessas dimensões, pode-se reafirmar que, pensar a formação como projeto emancipador – fundamentado na concepção sócio-histórica de educador, que tenha como referências os processos organizativos desse profissional pela profissionalidade e pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem – requer sólida formação teórica e interdisciplinar, fundada na unidade teoria-prática e no compromisso social, político e ético do educador. A concretização dessa perspectiva ocorre em um contexto formativo dinâmico, diverso, singular e contraditório, no qual as didáticas específicas têm um papel relevante e indispensável.

## Considerações finais

No atual contexto da educação brasileira, de avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que advogam mudanças nos cursos de licenciaturas e recuperam o discurso do praticismo na formação do professor, pesquisar e discutir a formação didática de professores configuram-se como resistência a essas políticas.

Para os defensores do ideário praticista, a formação prática sem teoria é suficiente, o que retoma a didática pragmatista em que o professor é visto como mero executor de programas e currículos prontos, apostilas e atividades; e a docência é reduzida a ações práticas sem saberes da teoria pedagógica.

As políticas de formação de professores sob essa perspectiva não se articulam aos interesses da sociedade por uma educação pública que oportunize o acesso ao conhecimento sistematizado com vistas à formação integral dos sujeitos. Da mesma forma, não conseguem entender e agir para resolver o problema de não aprendizagem dos estudantes que, conforme dados de Censo (2020), apresentados na introdução desse texto, encontram-se em situação de exclusão social e de alijamento do seu direito de aprender e de se desenvolver.

As análises empreendidas neste artigo reafirmam a necessidade de as instituições que formam professores pensarem projetos pedagógicos de cursos (PPC) de licenciatura articulados às necessidades das escolas, dos profissionais e dos estudantes. Com isso, aproxima-se o currículo de formação docente ao currículo da escola, primando pela unicidade teoria-prática e ensino-pesquisa nessa formação. A expectativa é de que esses profissionais adquiram os fundamentos teórico-práticos que os subsidiem a construir e reconstruir a própria prática a partir da teoria que a sustenta e explica, e compreender criticamente a realidade e o trabalho docente comprometido com as transformações sociais e educacionais.

Diante da complexidade do trabalho docente, é fundamental que os cursos de licenciatura envidem esforços institucionais para consolidar as didáticas específicas nos currículos de formação docente. Essas

não podem ser substituídas por outras disciplinas, igualmente relevantes, mas que cumprem finalidades distintas na formação, como é o caso dos estágios, regências, entre outras.

Ao mesmo tempo, adotar e valorizar o lugar das didáticas na formação de professores passa pelo reconhecimento epistemológico e metodológico de seu caráter técnico, pedagógico, político e do tratamento crítico do conhecimento sistematizado ao qual todos têm direito.

---

## Notas

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 4 dez. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/mais-de-100-mil-estudantes-da-escola-publica-do-df-nao-conseguem-ter-acesso-a-ead/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

<sup>3</sup> As DCNs para a formação de professores em nível superior – CNE/CP nº 1/2002, (fundamentada nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001) e a Resolução CNE/CB 2, em dezembro de 2019 (BNC-Formação) não apresentam explicitamente uma concepção de docência como a Resolução CNE/CP nº 2, de junho de 2015.

<sup>4</sup> Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) destacam os tipos de instituição de ensino superior, de acordo com a LDBEN 1996: *Universidades*, que se caracterizam por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, extensão e pesquisa e, portanto, contar com um número expressivo de mestres e doutores. *Centro Universitário*, que se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência. *Faculdades Integradas*, que reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criarem novos cursos.

<sup>5</sup> Essas informações foram levantadas dos planos de cursos analisados na pesquisa mais ampla da qual decorre a discussão neste artigo.

## Referências

BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Didática e práxis. *In*: Jornada de Didática, 2; Seminário de Pesquisa do CEMAD, 1., 2013. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 321-336. Tema: Docência na educação superior – caminhos para uma práxis transformadora.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-396, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>

- CURADO SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. Dossiê: Interpretando o trabalho docente.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília-DF: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2019.
- GARCIA, Cláudia. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo de uma escola da periferia de Porto Alegre**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; D’AVILA, Cristina (org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40. n. 2, 629-650, abr/jun.2015.
- <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>
- MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cad. Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Movimentos críticos da Didática: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. **Presença Pedagógica na sala de aula**, Belo Horizonte, v. 146, n. 23, p. 12-21, nov. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2015, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade do Estado do Ceará, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Nádia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: Editora UEPC, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES SILVA, Edileuza. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana C. A. (org.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

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